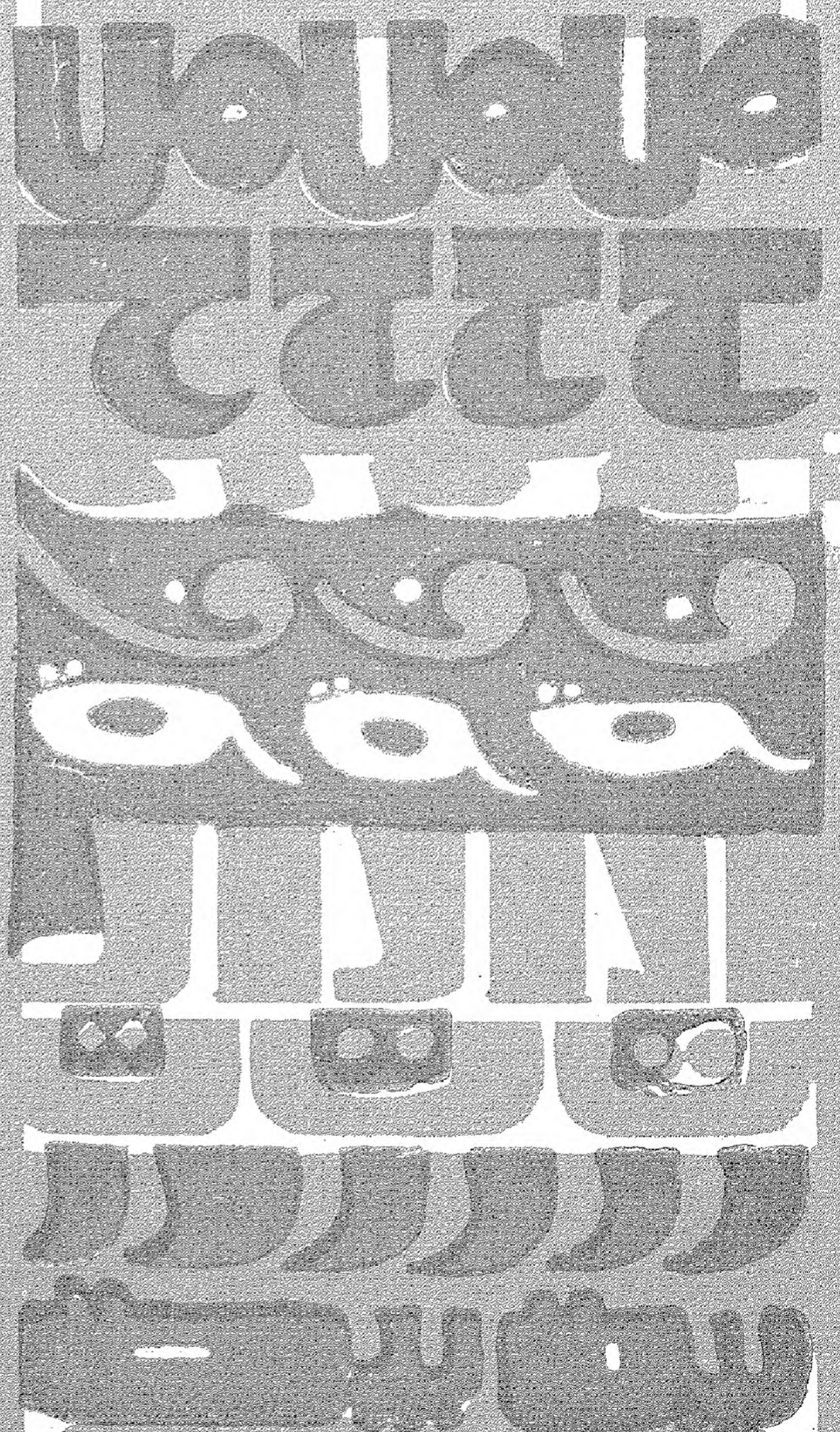


مجلة الترسية

العدد الأول

أكتوبر ١٩٨١

المسنة الثالثة والثلاثون





السنة الثالثة والثلاثون أكتوبر ١٩٨١ العدد الأول

في هذا العدد

صفحة	كلمة المحرر
٣	قانون التعليم الجديد للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
٩	التربية الإسلامية في حقل التعليم للأستاذ محمود النبوي الشال
١٤	المحتوى الدراسي لمناهج علوم التعليم الأساسي للدكتورة بثينة حسنين عمارة
٢٠	دراسة تحليلية لآراء « جون ديوى » عن الخبرة في التربية وآثارها في التربية الترويحوية للدكتورة تهاني عبد السلام محمد السيد
٣٨	في تطویر اساليب التدريس للدكتور فؤاد سليمان قلادة
٤٥	التربية البيئية في التعليم الأساسي للدكتور صبرى الدمرداش
٥٤	اضواء على بنوك الأسئلة للدكتور صلاح الدين عـلام
٦٤	امداد معلم الرياضيات وتدريبه للدكتورة نبيلة زكى ابراهيم
٧٣	مفهوم المبنى في المنهاج للدكتور فيليب اسكاروس

قانون التعليم الجديد

علامة على طريق إصلاح التعليم في مصر

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

أصدر السيد رئيس الجمهورية بتاريخ ٩ أغسطس سنة ١٩٨١ القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ خاصاً بقانون التعليم الذى قرره مجلس الشعب بقصد تطوير التعليم قبل الجامعى وتحديثه لمسايرة الاتجاهات العالمية فى نشر التعليم ولجابهة الاحتياجات والتطورات الحادثة فى المجتمع المصرى . وقد جاء هذا القانون ثمرة جهود ودراسات مكثفة فى اللجان الفنية والمجالس والهيئات الشعبية والسياسية والمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ونقابة المهن التعليمية والجامعات والمناطق التعليمية فى محافظات الجمهورية وفى غير ذلك من الهيئات العامة والخاصة التى تهتم بشئون التعليم وتطويره، ومع أن هذه الجهود والدراسات المكثفة استمرت مدة عامين كاملين إلا أن الجو التعليمى والشعبى كان مشبعاً منذ عشرة سنوات أى منذ قيام ثورة التصحيح فى مايو سنة ١٩٧١ ببذور هذا الإصلاح والاتجاهات التى يتطلب واقع المجتمع المصرى الأخذ بها فى تطوير التعليم .

فى برنامج العمل الوطنى الذى أصدره رئيس الجمهورية عقب ثورة التصحيح مباشرة والذى عرض على المؤتمر العام للاتحاد الاشتراكى العربى الذى عقد فى ٢٣ يولية سنة ١٩٧١. تضمن الجزء الخاص بالتعليم فى هذا البرنامج الكثير من الاتجاهات التى تبلورت أخيراً فى قانون التعليم الجديد . ومن أمثلة هذه الاتجاهات التى ناقشناها فى ذلك المؤتمر ونالت تأييداً جماعياً وترحيباً شعبياً ، العمل على مد فترة المرحلة الإلزامية فى التعليم وجعلها تسع سنوات بدلاً من ست سنوات وكذلك العمل على ديمقراطية التعليم أى العمل

على تعميم هذا الالتزام ليشمل جميع أفراد الشعب مع مراعاة تقديم النوع والمستوى الذى يلائم قدرات الأفراد واستعداداتهم وحاجات بيئاتهم . كما طالب المؤتمر المشار اليه بالعمل على ربط التعليم ومناهجه باحتياجات المجتمع المصرى ومشكلاته واعداد المواطن المؤمن بربه ووطنه والقادر على الاسهام فى برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية مع مراعاة حاجات الفرد وميوله واستعداداته لنوفر لكل مواطن السعادة وتحقيق الذات والتعاون مع غيره من المواطنين من أجل تنمية المجتمع وتقدمه ..

لذلك كله فان من الانصاف ان نقرر أن قانون التعليم الجديد قد جاء معبرا عن كثير من الرغبات الشعبية والسياسية التى بلورها الاخصائيون فى صيغ يمكن تطبيقها لتحقيق أهداف المجتمع المصرى من التعليم فى هذه المرحلة من حياته وفى ظل الظروف المحيطة به . بل يمكن القول دون تردد ان اصدار هذا القانون يعتبر علامة هامة على طريق تطوير نظام التعليم فى مصر واصلاحه . وسوف نعرض فيما يلى الى أهم الايجابيات الجديدة التى شملها هذا القانون وهى التى توضح المعنى الذى قصدناه من هذه العبارة .

ان من أكبر المكاسب الجديدة التى حققها هذا القانون هو مد فترة التعليم الإلزامى الى تسع سنوات بعد أن كانت ست سنوات فقط . ويعد هذا التشريع من أكبر المكاسب الشعبية فى سبيل مزيد من ديمقراطية التعليم . فإذا كانت ست سنوات للتعليم الإلزامى فترة كافية فى خلال القرن العشرين فإنها لم تعد كافية ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين والعالم المتحضر من حولنا يتطور بسرعة متزايدة ولا بد لنا أن نلحق بركب التقدم الذى يقوم على أسس قوية من تزود المواطن بالعلوم والمعارف المرتبطة بحياته وبيئته ومجتمعه والعالم من حوله واكتساب المهارات اللازمة لتطبيق هذه المعرفة فى نشاطاته الاجتماعية والثقافية والانتاجية وتكوين القيم والاتجاهات والتفوقات وغير ذلك من الجوانب الوجدانية التى توجه سلوكياته الفردية والاجتماعية . ولا شك أن تعقد المدنية والحضارة الانسانية ونموها وتزايد المعرفة بطريقة أسية يجعل فترة التعليم الإلزامى السابقة وهى ست سنوات تصبح غير كافية لتكوين المواطن الذى يتحمل مسئولية تقدم مجتمعا وتنميته ورخائه وتحقيق أمانه خلال القرن الحادى والعشرين ، فالطفل الذى يلتحق

اليوم بالصف الأول بالمدرسة الابتدائية سيكون مسئولا كعضو في المجتمع عن هذا الوطن لسنوات طويلة خلال القرن الحادى والعشرين .

ان امتداد فترة الالزام أصبح ضرورة تقتضيها مصلحة الفرد ومصلحة الوطن فى آن واحد وهذا هو من صميم الديمقراطية . وقد أدركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة منذ فترة طويلة ، بل ان عددا من الدول العربية الشقيقة من حولنا قد سبقتنا فى مد فترة التعليم الالزامى وجعلها من سن ست سنوات الى خمس عشرة سنة .

لذلك نحمد الله أن أخذت مصر ، ولو جاء ذلك متأخرا بعض الوقت ، بهذا الاتجاه السليم الذى يواكب ظروف العصر الحديث ويدعم ديمقراطية التعليم .

ومن أهم مزايا القانون الجديد أيضا أنه نص فيه على نوعية التعليم وأهدافه فى المرحلة الالزامية بصورة واضحة ومحددة فوصف التعليم فى هذه المرحلة بأنه نوع من التعليم الأساسى . وبرغم ما حدث من لبس عند تسمية مرحلة التعليم الالزامى بأنها مرحلة التعليم الأساسى — إذا أننا نرى أن التعليم الأساسى هو وصف لنوعية التعليم واتجاهاته وفلسفته أكثر من كونه تسمية تطلق على مرحلة تعليمية بذاتها ، نقول برغم هذا اللبس الذى يمكن التجاوز عنه فقد أوضحت المادة ١٦ المقصود بالتعليم الأساسى وأنه « يهدف الى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم (مرحلة التعليم الأساسى) ان يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى أو ان يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل إعداد الفرد لى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه » .

ثم أقت المادة ١٧ من القانون مزيدا من الايضاح للمقصود بالتعليم الأساسى الذى سيؤخذ فى المرحلة الالزامية (من سن ٦ — ١٥) والذى يعنى البعد عن الأسلوب التقليدى فى التعليم الذى يركز على المادة الدراسية واستذكارها دون الاهتمام بالأهداف التربوية وكان التعليم فى أية مرحلة تعليمية هو إعداد التلميذ لدراسة المادة فى المرحلة الأعلى وليس تنمية

المواطن روحيا وعقليا وثقافيا ونفسيا واجتماعيا وإعداده لمواجهة الحياة المتطورة في مجتمعه وأن يواصل تعليمه أن أمكن . لذلك نصت هذه المادة على الجوانب التي يهتم بها التعليم الأساسي في المرحلة الإلزامية ويمكن تلخيص هذه الجوانب فيما يلي :

— التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية .

— تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .

— توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية .

— تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في خطط الدراسة ومناهجها .

— ربط التعليم بحياة الناشئة وواقع البيئة التي يعيشون فيها بما يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في الدراسة .

وهذه أول مرة حسب علمي ينص فيها قانون التعليم على الأسس التي يقوم عليها التعليم في مرحلة التعليم الإلزامي دون الاكتفاء بالأهداف العامة للمرحلة وذلك كي يلتزم في المناهج وطرق التدريس والتقويم بهذه الأسس .

وهناك جوانب إيجابية أخرى كثيرة يقتضي المجال المتاح إيجازها برغم أهميتها . ومن ذلك ما نص عليه القانون من إنشاء مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعي تنبثق عنه مجالس نوعية تختص بمرحلة أو نوعية من نوعيات التعليم قبل الجامعي ، ويرغم أن القوانين السابقة قد نصت على إنشاء مثل هذه المجالس النوعية إلا أن فاعليتها لم تكن مؤثرة بالقدر الكافي كما أن التنسيق

بين هذه المجالس النوعية قد يقتضى وجود المجلس الأعلى للتعليم الذى انشئ بمقتضى القانون الجديد والذى نرجو أن يتكامل فى اختصاصاته مع المجلس القومى للبحوث التربوية ولا يتعارض معه .

ونحن اذ نهنىء أسرة التعليم والمعلمين ونهنىء الشعب المصرى بهذا الكسب العظيم لتطوير نظام التعليم وتحديثه لابد لنا أن نذكر أن اصصدار القانون الجديد ليس هدفا فى ذاته وانما هو وسيلة وخطوة على الطريق ولابد أن تتبعها خطوات تتطلب جهودا من المعلمين والمربين اشق بكثير من الجهود السابقة فى سبيل تطبيق هذا القانون ووضع مبادئه موضع التنفيذ السليم ، والا ضاعت الجهود السابقة هباء . ان امتداد فترة التعليم الإلزامى تتطلب زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لرفع التعليم لبناء المدارس الجديدة لكى نستوعب فى المرحلة الإلزامية وحدها حوالى عشرة ملايين تلميذا وتلميذة هذا خلاف التوسع فى التعليم الثانوى بنوعياته المختلفة نتيجة تزايد عدد الخريجين من مرحلة الإلزام واذا كانت المدرسة الإعدادية فى الوضع السابق للقانون الجديد تمتاز على المدرسة الابتدائية الإلزامية من حيث متوسط عدد التلاميذ فى الفصل أو من حيث المباني والمرافق أو من حيث مستويات المؤهلات للعاملين فيها فاننا نرجو ألا يؤدى تطبيق القانون الجديد الى الهبوط بمستوى الدراسة فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الإلزامى بل نرجو مخلصين أن يتنبه المسئولون عن التعليم الى وجوب رفع مستويات الأداء والامكانيات المتاحة فى المدارس الابتدائية فتزود المدارس الابتدائية بالادوات والمرافق والوسائل التعليمية التى تحقق التعليم الأساسى ومواصفاته السابق الإشارة اليها وان تتاح الفرص الكافية للمعلمين لرفع مستوياتهم العلمية والتربوية وأن يتلقوا التدريبات الكافية والجادة لتطبيق التعليم الأساسى تطبيقا سليما يحقق أهدافه والآمال المعقودة عليه وبالاختصار فان تطبيق القانون الجديد لاصلاح التعليم يتطلب العمل الجاد والمتواصل لتعديل المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية واعداد المعلمين وتدريبهم وتعديل نظام الاشراف الفنى والتوجيه والادارة التعليمية والمبنى

المدرسية ونظم الامتحانات والنسب وفتح القنوات بين نوعيات التعليم ورعاية
الموهوبين والمعوقين وزيادة الاعتمادات المالية .. الخ . اى يتطلب ذلك
ثورة شاملة فى مرفق التعليم .

ونحن ايتها القارئ العزيز مؤمنون أشد الايمان بأن هذه الثورة
الإصلاحية فى مرفق التعليم سوف تتحقق وتؤتى ثمارها بفضل يقظة المعلمين
وايمانهم بوطنهم وبفضل وعى القيادات التعليمية وسهرها فى جميع مواقع
العمل والله ولى التوفيق .

التربية الإسلامية في حقول التعليم

للأستاذ محمود النبوي الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الدين الإسلامي الحنيف معروف بالواقعية في كل أحكامه وتشريعاته، ويتسم دائما بمعالجة أمور الحياة بنظرة علمية فاحصة مستوفية لجميع العناصر محيطة بكل الدقائق شاملة لجميع الجزئيات . وقد رغب في التفكير ، كما رغب في طلب العلم والاستزادة منه ، ورفع شأنه وشأن العلماء العاملين الذين هم ورثة الأنبياء ، ولم يشرع ما تأباه العقول وتنبو عنه الأفهام وتمجه الأذواق .

وقد صدق رب العزة في قوله تعالى : « قل انني هادئ ربي الى صراط مستقيم دينا قيما ملة ابراهيم حنيفا وما كان من المشركين » . ويقول عز من قائل : « فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى ، ومن اعرض عن ذكري فان له معيشة ضنكا ، ونحشره يوم القيامة اعمى » .

والاسلام هو الدين الخاتم ، تقوم طبيعته على أساس من عواطف الحب يدعو اليها ، ويعمل من أجلها ، والناس جميعا في نظره سواء ، وفضلهم عند الله وأقربهم اليه أحسنهم أفعالا وأكثرهم نفعا للناس ، مصداقا لقوله عز وجل : « يأيها الناس انا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله اتقاكم » . وعلى هذا الأساس كانت طبيعة الاسلام سلما في قوة ، وامانة في عزة ، ومنعة وسلاما لمن حفظ السلام ، وقوة قاضية على منابع الشر والعدوان .

وإذا كانت التربية تستهدف أول ما تستهدف أن تعد المواطن المتكامل الشخصية الذى يكون بمنزلة الخلية فى مجتمعه الإنسانى المتطور ، فلا بد لنا أن نتيح له من الوسائل العملية التى تساعد فى تحقيق الإيمان الصادق بالقيم الدينية والروحية المستمدة من هذا الدين الحنيف ، ومن رسالات السماء المثلى ومن القرآن الكريم بخاصة حتى تكون أساسا لسلوكه الطيب مع نفسه ، ومع غيره من أفراد المجتمع ، ويكون ذلك بالوسائل التالية :

● **أولا —** أن يسود المجتمع المدرسى ، وهو المجتمع الأول فى تنشئة نابتة الأمة بعد المنزل — تقاليد دينية وقيم روحية تنعكس على النشء عن طريق القدوة التى تتجلى فى جميع المعلمين الذين يقومون على تربيتهم واعدادهم الاعداد السليم .

ويتعين علينا أن نذكر دائما أن الطاقات الروحية التى تستمددها الشعوب من مثلها العليا النابعة من أديانها السماوية ومن تراثها الحضارى قادرة على صنع المعجزات . وإذا كانت الأسس المادية لتنظيم التقدم ضرورية ولازمة ، فإن الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم انبل المثل العليا وإشرف الغايات والمقاصد .

● **ثانيا —** أن تعنى كل مدرسة باقامة مسجد لها ، ويمكن أن يتم تنفيذه بالجهود الذاتية ، على أن يهيا تهيئة ممتازة شائقة لأئمة بيت من بيوت الله والاستماع الى أذان الظهر بالنسبة للفترة الأولى ، وأذان العصر بالنسبة للفترة الثانية ، مع صلاة الفريضة جماعة فى وقتها ، واتخاذ هذا المسجد مركزا مقدسا لممارسة التعاليم والشعائر الدينية وتوضيح ما أبهم منها على التلاميذ .

● **ثالثا —** العناية بحفظ السور القرآنية المقررة ، والاهتمام بالأحاديث النبوية الشريفة والعلوم الدينية الهادية الى البر والخير والمعروف . فالاسلام دين الثقافة ومصدر المعرفة الحقة ، كما إنه دين التوحيد والفطرة ، والعلم الاسلامى هو كل شىء وهو ركن من أركانه ودعامة من دعائمه ، فهو الذى تقاس به منازل الناس ودرجاتهم .

● **رابعا —** وضع حوافز مادية وأدبية للتلاميذ تشجيعا لهم على هذه الممارسة عن طريق المسابقات الدينية التى تنظمها المديريات التعليمية .

● **خامسا** — الاهتمام بدراسة موضوعات التربية الدينية من نواحيها التطبيقية ، وفى ضوء الممارسة الواقعية لغرس العادات الطيبة والمثل الأخلاقية من مروءة واحسان وصدق وعفة والفة ورحمة وعدل وحب وعون ولين وحلم وصبر وقصد واعتدال وسلام ، وفهم الدين فهما أساسه الايمان الصحيح بما ورد فى القرآن الكريم والسنة المطهرة ، حتى يقوم كل فرد بما ينبغى له نحو الله جل وعلا ، ونحو نفسه ونحو وطنه .

● **سادسا** — أن يتناول كل معلم مهما يكن تخصصه عند بدء درسه اليومى فى بضع دقائق حديثا دينيا أو تفسيراً آية قرآنية أو تعليقا على حكمة فلسفية ، أو توجيها موضوعيا روحيا ، حتى تتم معاشية الطلاب لهذه القيم طوال اليوم الدراسى وتعميق مفاهيمها .

● **سابعا** — التعرف على التراث الاسلامى من مصادره المختلفة فى شتى المناطق العربية ، وهو تراث خالد وزاد هائل متعدد الجوانب والصرير ثرى بانجازاته الخارقة التى ابدعها المتخصصون فى كل ضرب من ضروب الابداع والتفوق . على أن يكون هذا التعرف سبيلا الى الاقتباس الواسع والتأمل العميق ، وأن يكون دافعا للسير على الدرب على منهج المصلحين من قادة المسلمين وصفوة العلماء العالمين من اعلام الهدى ودين الحق ، الذين جاهدوا فى الله حق جهاده ، وضحوا بأموالهم وأنفسهم فى سبيل الله ، مع اجتياز كل الحواجز التى تحول دون الوصول الى الحقائق الاصلية الخالية من البدع والخرافات ومن الشكوك والريب ، ومن الضلالات المهلكة والعادات السيئة والاعتراقات المرفولة .

● **ثامنا** — عقد ندوات ومؤتمرات دينية فى شتى المناسبات والمحافل الدينية والمواقف التى تقتضيها الظروف بالمدارس ، على أن يشترك فيها الطلاب ويدعى اليها اولياء الأمور لتبادل الآراء وتعميم النفع العام ، على أن يظل هذا التقليد قائما يؤدى دوره فى التوعية الدينية المباشرة .

● **تاسعا** — تدريب الطلاب على احسان العبادات بأدائها على وجهها الصحيح وبأركانها وشروطها المشروعة وقيمها الروحية ، مع اخلاص النية فى أدائها ارضاء للمولى جل وعلا فى جميع الحركات والسكنات والخواطير والخشوع لذاته العلية ، حتى تبلغ قمة الاحسان والكمال ، وترتفع بالصدق الى شامخ الأداء الذى يطيب للنفوس والعقول على السواء ، ويجدد فيه الحس مرتعه والذهن مجتلاه .

● **عاشرا** — العناية بتكوين الجماعة الدينية بكل مدرسة وتوجيهها توجيهها منظما وهادفا من القيادات المشرفة لتحقيق مهامها ، والقيام بخدماتها الوظيفية المتعددة .

● **حادي عشر** — المكتبة الدينية المدرسية ضرورة حتمية لتعميق المفاهيم الثقافية لدى الطلاب وحفزهم على القراءة الدافعة الى مزيد من الفهم والوعى بأمور الدين ومقتضياته ، وتصحيح الأخطاء الشائعة التي يقع الكثيرون منهم فيها ، مع ترتيب لقاءات دورية داخل المكتبات يجتمع فيها المعلمون والمتعلمون لمناقشة بعض القضايا الدينية ، ولإجراء حوار جاد حول بعض المسائل الحيوية التي تحتلها الظروف والمواقف والأحداث اليومية ، وتحتاج بطبيعتها الى دراسة وتمحيص وروية .

● **ثاني عشر** — يوجه استاذ الدين ، بل كل مرب ابنائه التلاميذ الى ضرورة الارتباط بمساجد الحي وحضور الحلقات العلمية الثقافية الدينية التي تعقد عادة بين صلاة المغرب والعشاء او بعد ذلك للانتفاع بهدى القرآن الكريم وبالسنة المطهرة ، والائتناس بهذا الجو القدسي في بيت من بيوت الله عز وجل ، فضلا عن اعتياد صلاة الجماعة فيه ، التي يضاعف الله لهم في أجرها وثوابها اضعاظا مضاعفة .

● **ثالث عشر** — تعويد الطلاب على التعبير عن الموضوعات الدينية وتحليلها في مجالات مادة التربية الفنية والنشاطات العملية حتى يرتبط الفن بالدين ويوضح مغزاه وأغراضه ، على أن تقام المعارض الفنية الدينية من واقع هذا الضرب من النشاط العملي الانتاجي المفيد .

● **رابع عشر** — العناية بالمشاهد والتمثيلات الدينية التي يقدمها الطلاب على المسرح المدرسي لتكون أداة لتقويم السلوك والتصرف على الأمجاد والبطولات الاسلامية والانتصارات المشهورة عبر التاريخ التي تثير فيهم الحمية والشجاعة والصمود .

● **خامس عشر** — تشجيع البحوث والدراسات الدينية في حدود المستويات الطلابية وعقد المسابقات الدينية التي ترصد لها ميزانيات خاصة لتكون حافزا لهم على المشاركة فيها وتدريبا على تقصي الحقائق وترسيم مناهج البحث وأساليب التفكير وطرق الصياغة .

● **سادس عشر** — التعريف بالمعالم الدينية والآثار الإسلامية في مصر
والمعمر العربي وتشجيع السياحة وزيارة هذه المرافق للوقوف على بدائعها
وأسرارها الحضارية العريقة .

هذه بعض الوسائل العملية التي نقدمها في هذا المجال حتى يستطيع
ابناؤنا التلاميذ في ضوءها أن يقوموا بأدوارهم الإيجابية ، وبوحى من إرادتهم
الذاتية التي تحقق لهم التصرف السليم الذي يكونون من خلاله مسئولين عن
عملهم في دائرة صغيرة تتسع شيئاً فشيئاً ، مع تقدم نموهم واتساع
عقولهم ، وهي بلا شك بعيدة الأثر في أحداث التغيير المرجو في مسارهم ،
وتجعل من إرادتهم البشرية قوة قادرة على مواجهة مشكلاتهم والسيطرة
عليها بقوة الدين الحق الذي صاغه الإسلام صياغة خاصة ليكون بتميزا
بطابعه الأصيل القادر على البقاء بنظام متكامل وأسس وطيدة .

(١)

المحتوى الدرسى لمنهج علوم التعليم الأساسى

للدكتورة بشينة حسنين عمارة

المديرة العامة بالمركز القومى للبحوث التربوية

مما لا شك فيه أن أطفالنا هم أغلى ثروة بشرية يمتلكها هذا المجتمع ومن حقهم علينا ألا ندخر وسعا فى أن نوفر لهم جميع الفرص الممكنة لتنميتهم تنمية جسمية وعقلية ووجدانية الى أقصى ما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وميولهم . أطفالنا هم المستقبل الحقيقى لمصر والاهتمام بنموهم هو خير ضمان للحصول على الانسان المصرى الجديد القادر على تطوير الانتاج والخدمات فى بلدنا والاهتمام بتعليمهم هو خير ضمان للحصول على جيل من العلماء والباحثين القادرين على دراسة مقومات مجتمعهم ومصادره الطبيعية والبشرية الذين يعملون على الاستفادة منها وفق أحدث النظريات العلمية .

ومما لا شك فيه أن الاضطلاع بالأساليب الحديثة فى تنمية الأطفال والالمام بأحدث نظريات علم النفس فى مجال الطفولة لهو أفضل الطرق لترشيد أساليب معاملتنا مع هؤلاء البراعم الصغيرة . لقد كان لتطور نظريات علم النفس اثرها فى تغيير النظرة الى طبيعة الطفل وخصائص الطفولة وبالتالى كان لها اثرها فى تعديل النظريات التربوية فى معاملته . فمثلا فى القرن الثامن عشر كان لنظرية « الملكات » اثرها اذا اعتبرت عقلية الطفل صحيفة بيضاء نستطيع ان ننقش عليها ما نشاء وبذلك كان التلاميذ يعاملون معاملة فيها قسوة وعنف واعتبرت المدرسة مكانا للتلقين وحشو الأذهان بالمعلومات .

ولكن علم النفس الحديث اثبت ان الطفل كائن حى ينمو جسـميا

وعقليا ووجدانيا وأن هناك ظروفًا معينة يكون فيها هذا النمو أحسن ما يمكن،
كذلك ساهم علم النفس الحديث بكثير من المعلومات عن الأسئلة التربوية
الهامة التي كانت تشغلنا مثل : كيف يتعلم الإنسان ؟

ماذا يحدث للمعلومات الجديدة عند دخولها المخ ؟

ما هي أفضل الظروف للتعلم الجيد ؟

وبعد أن كان كثير من علماء التربية يعتقدون أن التلميذ في المدرسة
الابتدائية غير قادر على تعلم المفاهيم العلمية المجردة لأنها فوق مستوى
مداركه أثبتت البحوث الميدانية حديثًا أن الأطفال حتى في الصفوف الأولى
من المدرسة الابتدائية قادرون على تعلم المفاهيم العلمية المجردة مثل المفاهيم
المتعلقة بالتركيب الجزيئي للمادة — الطاقة — كوكب الأرض — الخلية
الحيوانية — التغيرات الطبيعية والتغيرات الكيماوية — والمغناطيسية
وغيرها من المفاهيم العلمية .

ولقد كان المحك الرئيسي لنجاح تعلم الأطفال الصغار لهذه المفاهيم
هو التخطيط الدقيق للدروس التي أعطيت لهم ، ونوع التسلسل في تقديم
المفاهيم العلمية للأطفال ، واستعمال الكثير من الأدوات التعليمية المناسبة ،
وتقديم الأمثلة المتنوعة والمتعددة التي تتيح الفرصة لأكثر عدد من الأطفال
لاستيعاب المعلومات الجديدة . هذا بالإضافة إلى التركيز على مدى اتصال
المعلومات الجديدة بحياة الأطفال اليومية، والاهتمام بالجانب العملي والجانب
النظري على حد سواء، وإظهار مدى الترابط الموجود بين خبرات الأطفال
السابقة والمعلومات الجديدة التي تقدم لهم . وبمعنى آخر فإن الاستراتيجية
الخاصة بالتدريس وأسلوب تقديم المعلومات الجديدة للمتعلمين هما المحك
الرئيسي لنجاح التعلم .

المفاهيم العلمية الرئيسية للعلم يمكن تعليمها للتلاميذ منذ المراحل
التعليمية الأولى إذا قدمت لهم بطريقة تتماشى والنمو. السيكولوجي لهم
وقياسًا على ذلك فإن العمر الزمني للطفل ليس هو العامل الفعال في نجاح
العلم ولكن ترجع أهميته فقط إلى أنه مرتبط عادة بنوع الخبرات التي تتجمع
لدى المتعلم ، فكلما أمكننا تزويد الطفل بالكثير من الخبرات التي تتصل

بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها كان التعلم أفضل بصرف النظر عن العمر الزمنى للطفل ، والدليل على ذلك ان الكبار منا كثيرا ما يجدون صعوبة شديدة فى تعلم مفاهيم علمية مجردة اذا كانت جديدة عليهم كاية ولا ترتبط بأية خبرات سابقة أو كانت خبرتهم السابقة عنها غير كافية . نصل من ذلك الى أن الدراسات الميدانية الحديثة أثبتت أن أى فرد مهما يكن عمره الزمنى يمكن أن يتعلم المفاهيم العلمية الأساسية اذا أمكن تقديمها له بصورة تتمشى وخبراته السابقة وبالأسلوب السيكولوجى المناسب لعمره الزمنى — وهنا تظهر مهارة المدرس فى التخطيط للدرس وفى نجاح المتعلم .

ونظرا لهذا التغير الكبير فى نظرتنا الى عقلية الطفل فان ما نقوم به فى الوقت الحاضر من مراجعة شاملة للمناهج المدرسية يجب أن يكون على اسس علمية سليمة وذلك بتحليل هيكل العلم نفسه الى مفاهيم أساسية ومفاهيم فرعية وتجريب تدريس بعض هذه المفاهيم على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية لأن النتائج المتعلقة بالبحوث الميدانية التى عملت فى البلاد الأخرى لا يمكن تطبيقها على التلاميذ فى المدارس المضرة اذ ان لكل بلد ظروفه الخاصة وما ينطبق على الأطفال بالولايات المتحدة الامريكية مثلا لا ينطبق على الأطفال فى جمهورية مصر العربية ولا بد من اعادة الجراء الكثير من البحوث على اطفالنا قبل أن نقرر الصالح لهم .

ومن الملاحظ ان مناهجنا الحالية لازالت مفتقرة الى أساس علمى سليم ولم تسبقها الدراسات العلمية الكافية لمعرفة نوع الخبرات العلمية التى لدى التلاميذ ولا يوجد بينها الترابط العلمى الصحيح ولا تزود التلاميذ بالنظرة الشاملة للعلم لأنها مملوءة بالحقائق الجزئية ، تلك الحقائق التى لا تساعد المتعلم فى الاستفادة مما يتعلمه فى المدرسة فى مواقف الحياة اليومية .

لازالت مناهجنا الحالية لا تراعى الترتيب السيكولوجى الذى يتفق واستعدادات التلاميذ وقدراتهم ولكنها تستند أساسا الى الترتيب المنطقى للمادة العلمية ، ذلك الترتيب الذى ليس له معنى عند التلاميذ وبذلك يكون سببا فى نفور كثير من التلاميذ من التعليم وتسربهم من المدرسة (وبخاصة بالمدرسة الابتدائية) كما انها مملوءة بالتفاصيل والجزئيات التى تجعل المادة العلمية مملة غير مشوقة .

وقد دلت الدراسات على أن تلاميذ المدرسة الابتدائية لديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة عن كثير من الظواهر الطبيعية التي تحيط بهم ومن المعروف أن تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الفرد أصعب بكثير من تعليم معلومات جديدة . وعلى ذلك ينبغي أن يكون من أهم أهداف التعليم تزويد التلاميذ بالمفاهيم العلمية الرئيسية التي تساعد في تفسير الكثير من هذه الظواهر الطبيعية وتمدهم بفهم أعمق للكون المحيط بهم ، وكلما أمكن تعليم المفاهيم الرئيسية للعلم في مرحلة دراسية متقدمة كان ذلك أفضل حتى لا يتعرض التلميذ إلى تكوين مفاهيم خاطئة أو الاستسلام للخرافات .

ومن الطبيعي أن الأطفال في المدرسة الابتدائية عند تعلمهم المفاهيم الرئيسية للعلم لن يصلوا إلى مستوى عال من الفهم لهذه المفاهيم ولكن ذلك لا يهم كثيرا لأن المستويات الأعلى من الفهم يمكن أن تتحقق بالتدرج في المراحل التعليمية التالية مادام ترتيب المفاهيم في المنهج المدرسي ترتيبا حلزونيا وما دامت المفاهيم التي تقدم لهم في السنوات الأولى ستكرر في السنوات التالية لتأخذ معاني أوسع وأبعادا جديدة تؤدي إلى مزيد من الفهم ومزيد من القدرة على التطبيقات العملية لهذه المفاهيم المجردة في المواقف الجديدة .

وعندما نأخذ في اعتبارنا تدريس المفاهيم الأساسية للعلم منذ المراحل التعليمية الأولى ينبغي أن نراعى عدة اعتبارات من أهمها أن تقتصر مناهجنا على عدد قليل من المفاهيم لكي يتسع المجال للتلاميذ لتعلمها بعمق وفهم والا تتخمد المناهج بعدد كبير من الحقائق الجزئية التي لا يتسع للتلاميذ استيعابها مما يضطرهم إلى حفظها واستظهارها .

ويمكن تلخيص مبررات تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل الأولى للتعليم الأساسي في الآتي :

١ — المفاهيم الرئيسية للعلم لها قوة تفسير كبيرة لأنها مفاهيم عامة تفيد في تفسير كثير من الظواهر الطبيعية فمثلا الطفل الذي تعلم المفهوم التالي : « المادة تتركب من جزيئات صغيرة جدا وهذه الجزيئات في حركة مستمرة » هذا المفهوم يفيد في تفسير كثير من الظواهر الطبيعية مثل :

ظاهرة الذوبان — ظاهرة التسامي — ظاهرة البخر — ظاهرة التكثف —

ظاهرة التجمد — ظاهرة التمدد — ظاهرة الانكماش — ظاهرة انتقال الحرارة — ظاهرة اختلاف صور المادة — ظاهرة تحول المادة من صورة الى أخرى .

٢ — تعلم الحقائق الجزئية ليس له أية قيمة تربوية لأنها لا توضح الترابط بين العلوم وبعضها ولا تعطى الفرد النظرة الشاملة للعلم وعلى ذلك فان تعلمها لا يفيد الفرد فى معرفة الحلول للمواقف الجديدة وهذا هو سر الشكوى من التعليم الحالى عند خروج التلاميذ للحياة العامة .

٣ — تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم سيمكننا من ابراز الترابط بين فروع العلوم المختلفة ويشجع على التفكير المفتوح غير المقيد او ما يسمى بالتفكير المتشعب Divergent والذي هو دعامة التفكير الابداعى وهذا يختلف عن التفكير الذى تؤكد منهج العلوم القديمة وهو البحث عن جواب واحد او حل واحد للمشكلة والذي يسمى بالتفكير المقيد Convergent .

ان التفكير غير المقيد أصبح تحقيقه فى منتهى الأهمية فى ضوء الفلسفة الحديثة لتدريس العلوم وقد وضعت أساليب كثيرة نحو تحفيزه وتنميته .

٤ — عند تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم فانها تكون أكثر بقاء فى ذهن المتعلم لأنها مفاهيم عامة يمكن استعمالها فى حياة التلميذ اليومية وبذلك تكون أقل عرضة للنسيان بعكس تعلم الحقائق الجزئية والتفاصيل فانه يكون سريع النسيان قليل الأهمية فى مواقف الحياة اليومية .

٥ — تزايد المعرفة العلمية بدرجة كبيرة جدا بحيث لم يعد فى مقدور أى فرد منا أن يلم بجميع جوانب العلم المأما كافيا مما يجعل الفرد فى حاجة الى تعلم المفاهيم الرئيسية والتي تساعد على التفكير فى حل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية والتي تزوده بفهم أوسع لهذا الكون الذى يعيش فيه .

٦ — تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل التعليمية الأولى يساعده فى التعلم التلقائى Spontaneous Learning وهو ذلك التعليم الذى يتعرض

فله كل فرد فى هذه الحياة (يعلم نفسه بنفسه) فمثلا التلميذ الذى يعرف عن الجاذبية الأرضية سيحصل على دعم لهذا المفهوم عندما يسمع من التليفزيون عن رحلات الفضاء والوصول الى القمر .

٧ — تعلم المفاهيم الرئيسية للعلم منذ الصغر يحمى الأطفال من التفكير الخرافى أو تكوين مفاهيم خاطئة حول الظواهر الطبيعية التى تحيط بهم لأنها مفاهيم عامة تساعد فى فهم كثير من المشكلات اليومية .

٨ — استخدام المفاهيم الرئيسية كمحور للمحتوى الدراسى للمنهج يخلصنا من التكرار الذى نحصل عليه فى تدريس مناهج العلوم المجزأة لأن هناك مفاهيم كثيرة يشترك فيها أكثر من علم وهذه المفاهيم أكثر ارتباطا بحياة التلميذ وأن احتمال استخدامها خارج المدرسة أكثر من استخدامها الحقائق الجزئية كما أنها لا تساعد التلميذ فى ممارسته لعمليات التفكير العلمى . ان عملية تكوين المفاهيم عملية تفكيرية معقدة تستلزم تركيب وتجميع المفاهيم ، انها عملية ذاتية يقوم بها الفرد داخل فكره . لذلك فان عملية تدريس المفاهيم ليست هى نفسها عملية تكوين المفاهيم وكما يقول Hurd « ليس كل ما يدرس يتعلم » .

وفى عدد قادم سنقدم خلاصة بعض التجارب الميدانية التى عملت فى مجال تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم فى السنوات الأولى من المراحل التعليمية للتلاميذ لكى يمكن الاستفادة بها فى معرفة ما ينبغى أن يكون عليه المحتوى الدراسى كذلك سنقدم الأسلوب العلمى لبناء مناهج العلوم للتعليم الأساسى فى بلدنا .

دراسة تحليلية لآراء جون ديوى عن الخبرة فى التربية وآثارها فى التربية الترويحية

للكتورة نهانى عبد السلام محمد السيد

أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بنات
بالاسكندرية

ماهية المشكلة

تتلخص مشكلة البحث الحالى فى دراسة آراء « جون ديوى » من حيث علاقتها بالخبرة فى التربية وآثارها على التربية الترويحية .

غرض الدراسة وأهميتها

تحاول هذه الدراسة أن تربط بين آراء جون ديوى عن الخبرة فى التربية وعلاقة هذه الآراء بالتربية الترويحية . فقد عبر « جون ديوى » عن التربية بأنها عملية مستمرة لاعادةبناء الخبرات وتكوينها وتنميتها ولا يمكن أن نتجاهل آثار « جون ديوى » فى جميع مجالات التربية .

ولما للآثار العديدة للنظم التربوية الحديثة ، فقد حاولت هذه الدراسة أن تربط بين آراء « جون ديوى » عن الخبرة وعلاقتها بالتربية الترويحية . ولايضاح الحركة التى تشملها التربية الترويحية وتفهمها ، حاولت هذه الدراسة أن توضح القوى المؤثرة والعديدة التى تشكل التربية الترويحية .

مسلمات الدراسة

لقد سلمت هذه الدراسة بالمسلمات الآتية :

- ١ — أن الخبرة يمكن أن تقوم .
- ٢ — أن هناك علاقة ايجابية بين التربية والخبرة الشخصية .

- ٣ — يمكن تحديد آراء « جون ديوى » عن الخبرة من خلال كتاباته .
- ٤ — ان هناك علاقة ايجابية بين التربية والتربية الترويحوية .
- ٥ — ان تنمية الخبرة من خلال « التفاعل » تعتبر فى جوهرها تنمية اجتماعية .

فروض الدراسة

تفترض هذه الدراسة أن الآراء « جون ديوى » عن الخبرة فى التربية آثار وتطبيقات فى التربية الترويحوية .

تساؤلات للدراسة

لقد حاولت هذه الدراسة الاجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١ — كيف تحدد الخبرة السابقة الخبرة الحالية ؟
- ٢ — كيف تحدد الخبرة وتنمى « النمو فى المستقبل » ؟
- ٣ — أى نوع من التفاعلات يجب ان يتم بين الخبرة والماديات من أجل تهيئة خبرة تربوية ؟
- ٤ — كيف تربط الخبرة بالتربية الترويحوية ؟

محددات الدراسة

لم تكن هذه الدراسة بتحليل شامل كامل لجميع أعمال « جون ديوى » بل حاولت تحديد بعض أعمال « جون ديوى » التى تختص بآرائه عن الخبرة والتربية ، وكذلك بعض المراجع الخاصة بفلسفة التربية الترويحوية مع الاهتمام بالمذهب التجريبي والتربية الترويحوية .

خطوات اجراء الدراسة

استخدمت هذه الدراسة أسلوب البحث الفلسفى من خلال استخدام المنطق التصاعدى والمنطق التنازلى وكذلك من خلال استخدام التفسير المنعكس أثناء تحليل البيانات ومناقشتها .

تحديد الاصطلاحات المستخدمة

الاصطلاحات الآتية تم تحديدها من أجل هذه الدراسة :

الرأى : وجهة نظر — يكونها الفرد ويعتقها كفكرة .

الخبرة : مجموع كل الأحداث الواعية والغير الواعية التى تكون حياة الفرد .

التربية : عملية تنمية الفرد للحياة من خلال تدريبه حتى تصل الى الاستخدام الأمثل لامكانياته من خلال امداد الفرد بمعلومات لتغيير اتجاهاته وبالتالي تغيير اتجاه سلوكه الى « الأمثل » .

التربية الترويحية : عملية مستمرة من امداد الفرد بالمعلومات والخبرات فى صورة أوجه نشاط من أجل تغيير اتجاهات وأنماط سلوك الفرد فى وقت الفراغ الى السلوك « الأمثل » .

تحليل الدراسات النظرية ومناقشتها

تعتبر آراء « جون ديوى » فى التربية والفكر الحديث مميزة وآثارها واضحة . وقد ولد « جون ديوى » فى عام ١٨٥٩ ثم تخرج من جامعة فيرمونت بولاية فيرمونت الأمريكية ثم استكمل دراساته العليا فى جامعة جون هوبكنز حيث حصل على دكتوراه فى الفلسفة وقام بالتدريس فى عدة جامعات أمريكية أهمها جامعة كولومبيا ، وشيكاغو ، واشتهر عالميا قبل وفاته عام ١٩٥٢ ، وتميز بالنظرة العملية للفلسفة ، وعلم النفس وله مؤلفات عديدة من أهمها How We Think وتم نشر هذا الكتاب فى عام ١٩١٠ ، ثم فى ١٩٢٠ ثم نشر له كتاب آخر تحت عنوان Reconstruction in Philosophy ثم كتاب آخر عن المنطق تحت عنوان The Theory of Inquiry وكان ذلك فى عا ١٩٣٨ وكتاب شهير ، « لجون ديوى » بعنوان : Democracy and Education وذلك فى عام ١٩١٦ ، ثم كتابه عن الخبرة والتربية Experience and Education وذلك فى عام ١٩٣٨ .

ويقال ان قدرات « جون ديوى » الفذة لم تظهر فى سجلات المرحلة الثانوية من دراسته بل بدأت تنضج فى دراسته الجامعية فى جامعة فيرمونت .

وان اهتماماته الفكرية قد بدأت من خلال قراءاته فى مراجع عن الفسيولوجى « لتوماس هنرى هاكسلى Thomas Henry Huxley وهذا الكتاب من اتباع مذهب « دارون » . وكان لهذه النوعية من القراءات منطلق لان تجعل « جون ديوى » يبحث كثيرا فى مجال العلم قبل ان يتجه الى الفلسفة ، حتى يتمكن من مواجهة الصراع بين العلم والعقائد وكان ذلك بداية لاهتمامات « جون ديوى » فى السلوك الانسانى ، والتقدم الاجتماعى كوجهة نظر تتعارض والميتافيزيقيا التجريبية الغير التطبيقية والتي تعتمد على النظريات الفلسفية .

وبعد تخرج « جون ديوى » فى عام ١٨٧٦ قام بتدريس العلوم الطبيعية ، واللغة اللاتينية ، وبعض فروع الرياضيات وذلك فى مدرسة ثانوية صغيرة فى ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية . وهناك بدأت بعض الآراء التربوية فى الظهور وعندما اتحت « لجون ديوى » الفرصة لتكملة دراساته العليا بجامعة جون هوبكنز ، حاول ان يركز على دراسة فلسفة التربية وعلم النفس التربوى . وقد استمر « جون ديوى » وعلى مدار سبعين عاما فى هذا المجال حتى اصبح احد الفلاسفة المرموقين فى القرن العشرين .

ويسجل أن اول ما نشر لجون ديوى كتاب علم النفس وذلك فى عام ١٨٨٦ ، وكذلك نشر الكثير من المقالات التى وضعته فى قائمة الفلاسفة حديثى العهد . وقد عمل بجامعة ميناسوتا ثم جامعة شيكاغو بولاية إلينوى وكان يشرف على قسم يضم علم النفس ، والفلسفة والتربية .

وقد نظم « جون ديوى » المدرسة التجريبية الشهيرة فى جامعة شيكاغو والتى اهتمت أساسا بالخبرة كوسيلة تعليمية .

يعتبر « جون ديوى » الخبرة ما هى الا الحياة الانسانية بأكملها وتشمل كل العمليات المتداخلة التى تحدث بين الكائنات الحية بعضها مع البعض الآخر والبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها .

وقد علق أحد الكتاب على الخبرة وما تعنيه بالنسبة « لجون ديوى »

بقوله : ان الخبرة ليست اعتبارية بل موضوعية فمثلا ان احساسنا بالخبرة التى نمر بها يختلف عن الاحساس الذى يشعر به المثاليون مثلا . ولكن علينا ان نفرق بين الخبرة المباشرة والمعلومة او المعرفة المباشرة . فان الحصول على المعرفة « نظريا » يمكن ارجاعها مباشرة الى المعرفة المباشرة ومعنى ذلك انه قد تم التعرف على شىء ما بطريقة مباشرة ومن فوره ..

اما بالنسبة « لجون ديوى » فانه اثناء خبرة الفرد مع شىء ما فان الفرد يمارس ، ويجرب ويتعامل ، من خلال التعامل مع ذلك الشىء ، وتجىء أو تنتج المعرفة من خلال ذلك التعامل وبالتالي فالمعرفة تعتبر فى ذلك المحور عملية مؤقتة وتأتى متأخرة قليلا اى ان الخبرة بداية واثناءها او بعدها تظم المعرفة .

ولقد كرس « ديوى » معظم جهده فى الكتابة عن التربية وطرق التدريس من أجل التلاميذ « للحياة » ، وان التغيير أساسى فى الوجود . ونحن نعيش فى عالم متغير ، ويعتقد « ديوى » ان هدف التربية يجب ان ينصب على « الحياة والمعيشة » وليس الاعداد لحياة مستقبلية والتى يكون فيها من الصعب توقع ماهيتها او كيفيتها . ويذكر « جون ديوى » فى بعض مؤلفاته ان المدرسة ما هى الا مؤسسة اجتماعية أولا واخيرا ، وأن التربية عملية اجتماعية ، فالمدرسة ما هى الا شكل من اشكال المجتمع الذى يعيش فيه الفرد ، وأن المؤسسات العديدة فى المجتمع تصبح أكثر فاعلية اذا ما وجهت جهودها نحو استخدامات قدرات الفرد للغايات الاجتماعية . لقد عاش « جون ديوى » فلسفته وكان من معتقداته ان الحرية تتمثل فى ممارسة الانسان لارادته واستخدامه لذكائه .

وبناء على آراء « جون ديوى » فان مهمة الفلسفة فى المستقبل تتمثل فى توضيح آراء وافكار الانسان وتفسيرها بالعلاقة الى النزاع الاخلاقى والاجتماعى لما يعيشه الانسان يوما فيوما أو يهدف الى ان تصبح هذه الافكار انسانية الى اقصى ما يمكن ، حتى تكون وسائل للتعامل مع الصراعات الاخلاقية والاجتماعية اى ان تصبح فلسفة الانسان ذات صبغة عملية فى حل النزاعات التى توجه الانسان ليعيش حياة تتسم بالتقدم والرقى من خلال تجارب عديدة للحقائق وممارسة فعلية للافكار لتصبح حياته خبرة واسعة

وكبيرة وممتدة مع امتداد حياته على أن تكون هذه الخبرة متسمة بالذكاء أى « خبرة ذكية » .

— كذلك ينادى « جون ديوى » بأنه يجب على النظام التربوى ألا يتجاهل قيمة الانسان وكرامته وأن يسمح لكل فرد على حدة من أن ينمو الى اقصى ما يمكن فى حدود إمكاناته .

ولقد فسر « جون ديوى » التربية على أنها الطريقة العلمية التى من خلالها يدرس الانسان العلم ويحصل على المعرفة وعن المعانى والقيم وما ينتج عن ذلك من بيانات تدرس وتفحص وتنقد ليستفيد منها الانسان من أجل حياة تتسم « بالذكاء » .

ان الارتباط بين التربية والخبرة الشخصية يتمثل فى فلسفة التربية الحديثة التى تعتمد على التجربة والتى سميت بالفلسفة التجريبية ولكن الخبرة والتجربة لا يمكن تفسيرهما فى اطار وحدهما .

والمعتقدات التى تنادى بأن التربية تنتج من خلال الخبرة لا تعنى أن كل الخبرات تربوية ولا يمكننا معادلة الخبرة مع التربية . فهناك بعض الخبرات التى لا يمكن اعتبارها خبرات تربوية بل تعتبر غير تربوية .

ويمكن اعتبار الخبرة غير تربوية اذا لم تؤد الى تنمية خبرات جديدة او تعوق تنمية خبرات جديدة .

كذلك قد تنمى «الخبرة مهارة معينة لدى الفرد فى اتجاه او مجال معين، وقد تتنوع الخبرات ولا ترتبط بعضها ببعض بينما تكون كل خبرة مشوقة فى حد ذاتها .

ويفسر « جون ديوى » فى كتاباته عن الخبرة أنه يجب علينا أن لا نؤكد على الخبرة او حتى عنصر النشاط فى الخبرة بل على جودة الخبرة التى يمارسها الفرد . وجودة أى خبرة تعتمد على مظهرين أولهما مظهر تقبل الخبرة او عدم تقبلها الجائز ، وثانيهما تأثير الخبرة المعينة على خبرات أخرى مستتيلة . ويتطلب ذلك من المربى أن يعد ويرتب وينظم لنوع معين من الخبرات وألتي لا تقدم للطلبة بل يشتركون فى اعدادها وتمثل نشاطات

محبة وسارة تدفعهم الى الرغبة فى ممارسة خبرات مستقبلية ويمثل ذلك « جون ديوى » بأن الانسان لا يعيش لنفسه أو يموت لنفسه ، فذلك الخبرة لا وجود لها وحدها ، فكل خبرة تعيش على الخبرات السابقة ، وتعيش كذلك للخبرات المستقبلية .

ويؤثر ذلك فى أن مشكلة التربية الحديثة التى أساسها الخبرة تتمثل فى اختيار نوعية الخبرات الحاضرة التى تنمو وتزدهر وتكون خلاقة ومبتكرة لخبرات تتبعها وتستمر فى تتبعها وتأخذ سمة الاستمرارية .

ومن ذلك نجد أن التربية الحديثة تتفق ومبدأ النمو أى الاهتمام بالنمو والتدرج فى المعلومة مع عملية نمو الفرد نفسه . ويتفق ذلك مع أحد مبادئ التربية الترويحوية الذى يتمثل فى النمو والاستمرارية للخبرة الترويحوية مع توقيت النمو للفرد الممارس للخبرة الترويحوية . وسيناقش ذلك مع الجزء الخاص بمبادئ التربية الترويحوية .

يعبر « جون ديوى » عن النظريات الخاصة بالخبرة فى التربية والتى توفر اتجاهها لاختيار وتنظيم الطرق ، والوسائل المناسبة للتربية وهذا الاتجاه يعطى بدوره اتجاهها جديدا يختلف نوعا ما عن الوظيفة التى تقوم بها المدرسة أو الدور الذى تلعبه المدرسة فى التربية وتعتبر هذه الطريقة بطيئة ويتمثل بطؤها كما فى عملية النمو ذاتها . أما من جهة عملية التنظيم هنا فيجب أن لا يغيب عن الأذهان أن « جون ديوى » لا يعنى بها نوعية التنظيم ، أى إذا كان الاتجاه نحو المادة العلمية ومحتوياتها أو الطرق المتبعة والعلاقات الاجتماعية ، وذلك يحدد التربية التقليدية .

معايير الخبرة :

بناء على كتابات « جون ديوى » فإن هناك مبادئ جوهرية ترتبط بنظرية الخبرة والتربية بعامة ثم الخبرة ، والتربية الترويحوية بخاصة من جهة تشكيل الخطوط العريضة لهذه النظرية . فهناك مبدأ اتفق على تسميته « الاستمرارية » وقد وجد فى هذا المبدأ أن هناك محاولة جادة للتفرقة بين الخبرات التربوية والأخرى غير التربوية . وبالنسبة « لجون ديوى » يمكننا أن نعرف العملية التربوية بالنمو فى المعنى الاستمرارى للنمو . وقد يعترض البعض فقد ينمى أحد الأفراد مهارة فى « النصب والاحتيال » ، وينمو فى

هذا الاتجاه ويعتبره وظيفة وبالممارسة واستمرار الممارسة فقد يصبح خبيراً في عمليات النصب والاحتيايل ويقول « جون ديوى » فى ذلك المقام انه بناء على ذلك فان كلمة النمو فى ذاتها لا تكفى بالمعنى المطلوب وعلينا أن نحدد الاتجاه الذى يتم فيه النمو أو الغاية التى من أجل تحقيقها تتبع وسائل معينة ولكن اذا نظرنا من وجهة نظر النمو كالتربية ، والتربية كنمو فعلياً أن نتساءل هل النمو فى هذا الاتجاه يهدد أو يعرقل النمو بعمامة . وهل هذا النوع من النمو يهىء الظروف لنمو مستمر ؟ . ويقول « جون ديوى » فى ذلك أن هذا النوع من النمو يهدد أو يعرقل ويكون عائقاً للفرد الذى اتخذ مساراً آخر للنمو والفرص عديدة لاستمرارية النمو فى اتجاهات جديدة . ويتساءل ديوى عن تأثير النمو فى اتجاه معين على الاتجاهات والعادات التى يتسع الأفق امامها للتنمية فى اتجاهات أخرى .

ولنعد ثانية الى المعيار الذى حدده « جون ديوى » وهو معيار الاستمرارية والتى يفرق بها بين الخبرات التربوية والخبرات الغير التربوية وكما اتضح لنا أن كل خبرة تؤثر تأثيراً اما طيباً أو تأثيراً سيئاً على الاتجاهات التى تساعد فى تحديد قيمة الخبرات التالية وتنميتها فان كل خبرة تعتبر فى حد ذاتها قوة محركة ويمكن تحديد قيمتها فقط من حيث الشيء الذى تتجه اليه هذه القوة المحركة . ويعبر « جون ديوى » عن الخبرات الأكثر نضجاً لدى شخص ما وليكن شاباً مثلاً تؤثر فى تقويم هذا الشاب لكل خبرة من خبرات الأطفال وبطريقة لا يمكن للأفراد الذين لهم خبرات غير ناضجة أن يفعلوا ذلك . وبناء على ذلك فان وظيفة المدرس فى الفصل أو رائد الترويج فى المؤسسة الترويجية أن يرى ويحدد الى أى اتجاه تتجه خبرة معينة . كذلك يوضح « جون ديوى » بقوله انه لا يفوتنا أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن الخبرات الانسانية غايتها اجتماعية ، وتدعو الى الاتصال ، والتعامل مع الآخرين . وأن الخبرة تؤثر فى تشكيل وتكوين وتنمية الاتجاهات ، والاهتمامات ، والأغراض للأفراد .

ويلخص « جون ديوى » آراءه فى هذا الجزء بقوله اننا نعيش من المهد الى اللحد فى عالم من الأفراد والأشياء ينتقل من خلالها التراث من جيل الى جيل ، ولا تحدث الخبرة فى « قارورة » بل هناك مصادر خارج الفرد تعطى انطلاقة للخبرة وتتغذى الخبرة باستمرار على تلك المصادر فلا يمكن

أن نتجاهل مثلا أن الطفل الذى ينشأ فى القرية يختلف فى نوع من الخبرات التى يمر بها عن ذلك الطفل الذى ينشأ فى المدينة ولكن عندما ننظر من الاتجاه التربوى فإنه يجب على المدرس أو رائد الترويح أن يوجهها الخبرة بدون الوقوع فى الخطأ ويعنى ذلك أن الظروف البيئية لها مكانتها وعلى المدرس والرائد أن يكونا على علم تام بهذه الظروف حتى تقود الخبرات الى خبرات أخرى وتنمو الخبرة لتصبح الحياة بأكملها .

ويناقش « ديوى » فى كتاباته المعيار الثانى لتقويم الخبرة فى كونها تربوية من عدمه بقوله ان المعيار الثانى يتمثل فى التفاعل أو التداخل وذلك ما نسميه « التفاعل فى موقف ما » .

ويعبر « ديوى » عن ذلك بقوله ان الانسان يعيش مواقف متتابعة ويعنى بذلك أن الفرد يتفاعل فى الموقف ويتفاعل كذلك مع الأشخاص والأشياء وما يمكن أن يقال فى هذا الموقف من حيث البيئة المحيطة وحتى نوعية الموضوع التى يتكلم فيه الفرد مثلا يعتبر جزءا من الموقف ونوعية الكتاب الذى يقرأه الفرد مثلا أو نوعية النشاط الذى يمارسه الفرد مثلا ، فالبيئة فى هذا المعنى تعنى كل الظروف المحيطة التى يتأثر بها الفرد ويعبر « جون ديوى » عن ذلك بقوله انه حتى اذا اراد الطفل مثلا أن يبنى قلعة بالرمل على الشاطئ فإنه يتفاعل مع « الرمل » كشىء ما . ويوضح « ديوى » أن مبدأ الاستمرارية والتفاعل لا يفترقان عن بعضهما ولكنهما يتحدان فهما يمثلان مظاهر بعيدة للخبرة .

ويستكمل « جون ديوى » المناقشة بقوله ان تتابع المواقف المتعددة يتسع فيه عالم الفرد وكذا افقه ، والبيئة التى يتعامل معها تصبح أكثر اتساعا وعمقا ويؤثر ذلك على الخبرة . ويوضح مبدأ التفاعل أن الفشل فى مواعمة الأشياء لاحتياجات وامكانيات الأفراد قد يجعل الخبرة غير تربوية تماما كالفشل الذى يواجهه الأفراد فى عدم القدرة على مواعمة أنفسهم للأشياء .

وأما بالنسبة لمبدأ الاستمرارية فى التطبيق التربوى فينادى « جون ديوى » بأن يكون للمستقبل اعتبار فى كل خطوة تربوية . ويقع على عاتق التربويين ايجاد الظروف لنوعية معينة من خبرات الحاضر والتى يكون لها

تأثير طيب على المستقبل فالتربية عند « جون ديوى » كالنمو والنضج ، ويجب ان تكون عملية فى الحاضر دائما ، فالنمو والنضج واقع فى حاضر .

اما من ناحية التحكم الاجتماعى فيقول « جون ديوى » فى كتاباته ان علينا ان ننتظر الى الخطط والمشروعات التربوية من وجهة كونها خبرة حية، وان على هذه الخبرة الحية ان تكون فى اطار نظرى على اساس علمى او ما يمكن ان نسميه فلسفة الخبرة . وان المبدأن الأساسيان للخبرة والمتمثلان فى الاستمرارية والتفاعل قد تمت مناقشتهما .

المذهب التجريبي

يمثل « جون ديوى » المذهب التجريبي للفلسفة والذي ينادى بأن التجربة أساس المعرفة ، وأساس لتحديد قيمة ما نعرف من معلومات . وان الانسان يتعلم فقط من خلال الخبرة التى تتسع تدريجيا بقدر الامكان حتى تصبح خبرة الحياة بأكملها وتتمثل الحرية هنا وتحقق من خلال الاستمرارية والنمو والتطور للتعليم من خلال الخبرة . ويركز التجريبيون على المبدأ النفسى الذى ينادى بأن الفرد يتعلم ما يمارسه وبالتالي فالخبرة أساس حتى يتعلم التلاميذ من خلال الممارسة العملية ولذلك فان العادات وممارستها تعمل على تنمية القدرة على توجيه الخبرة توجيهها ذاتيا من جانب المتعلم يتمثل فيها عنصر الحرية .

وانه من خلال الخبرة وجد وسيجد الانسان حولا لمشكلاته والعقل الذكى يعمل على امكانية حدوث ذلك وفى هذا المفهوم يقول « جون ديوى » :

١ — ان الحياة تتميز وتتسم بالنشاط والحركة وقد يعوق سلامة الحياة مصاعب او معوقات .

٢ — تخلق هذه المعوقات والمصاعب مشكلات وينتج صراع من مواجهه هذه المشكلات والتى تحتم وجود حلول لها من اجل ان تسمح بحركة اخرى تتابعها وتأخذ مكانها .

٣ — يرتب الانسان كل الحقائق المتوفرة والمعاونة من اجل ان تساعد فى حل مشكلاته .

٤ - توضع البيانات المتجمعة فى نظام أو أكثر وتحليلات تتابعية توفر
فروضا معينة .

٥ - يجب اختبار هذه الفروض لرؤية ان كان فى الامكان حل المشكلة
من خلال تطبيقات لفروض معينة .

واذا تم حل المشكلة تبدا الحركة من جديد مرة ثانية والفروض التى
تثبت صحتها تتحول الى حقائق ويرجع اليها من أجل تنظيم الحقائق ،
وبالتالى فان هذه النتائج فى معناها الرئيسى هى ما يقال عنها المعرفة .

يتمثل الهدف الذى يعيش من أجله الانسان فى الخبرة فى التعايش
مع البيئة . وأن العالم الذى يعيش فيه دائم التغير ، ويهتم التجريبيون
بالمظهر الاجتماعى للحياة فالقيم الاجتماعية أساسية .

أما هدف التربية الرئيسى لدى التجريبيين فهو أن التربية تهدف الى
مزيد من التربية . وتعنى التربية عند التجريبيين أنها تلك التغيرات الكثيرة
التي تحدث فى النفس البشرية من خلال الخبرة .

ويمثل الفرد المحور الأساسى للعملية التربوية وليست المنهج
الدراسية . وأن النمو فى المعلومة أو النمو الجسمانى والعقلى والعاطفى
عملية أساسية وتلعب الخبرة دورا فعالا فى هذه الفلسفة .

كذلك يعتقد التجريبيون فى مبدأ الرغبة لدى المتعلم ، وينسأدى هذا
المبدأ بأن التعلم سيأخذ مكانه اذا كانت هناك رغبة لدى المتعلم ، ولن تتوقف
العملية التعليمية اذا لم تتوافر الرغبة ولكن يعتقد التجريبيون فى نظرية
الحركة والنشاط ، والتعليم ينتج عن الاشتراك الفعلى فى النشاط وما علينا
الا أن نهتم بالتوجيه للطاقة الغير المحدودة للطفل . ويحتم أن يدور محور
المنهج حول المسلمات الأساسية الخاصة بالنشاط البيولوجى وأن التكيف
الفعال يمارس يوميا بطريقة مستمرة لمشكلات البيئة ويحاول التجريبيون
البحث عن الطرق والمواقف التى تهىء عمليات التكيف المستمرة . ويحاول
الفرد أن يصل الى درجة السعادة والرضا من خلال اشباعه ومقابلة
لاحتياجات معينة . فالمتعلم يحاول أن يبحث عن الخبرات التى ينتج من

ممارستها الشعور بالسعادة ولو أن التعلم قد لا يحدث دائما من نتائج هذه الخبرات التي يرضى عنها المتعلم .

والتعلم الحقيقي ينتج عندما يكون هناك مكان للنشاط والحركة ويعتقد التجريبيون في الايجابية في التعلم ، ولا يتجاهل لهذا الرأي طبيعة الانسان البيولوجية ، فالطفل يتعلم من خلال الخبرة والممارسة الفعلية التي تتمثل في الحركة والنشاط .

المذهب التجريبي والتربية الترويفية

يهتم التجريبيون بمجال الترويح والتربية الترويفية الذي يوفر خبرات متعددة تحوى معلومات وتفهم دراسة تهيب للفرد أن يحيا حياة أكثر رقيًا وأكثر عمقا من خلال التكيف الأمثل لبيئته .

هناك ثلاث نقاط يضعها التجريبيون في الاعتبار وتتمثل في :

أولا : تعتبر التربية لوقت الفراغ ضرورة من أساسيات منهج المدرسة ويعتقد التجريبيون أن كل أجزاء المنهج هامة إذا ما وضع نمو التلاميذ في الاعتبار .

ثانيا : من الضروري أن يوجه اللعب لصقل النمو الخلقى الأمثل .

ثالثا : إن الرياضيات والألعاب التنافسية المنظمة بدرجة كبيرة ليست نشاطا ترويحيا حيث أن هدف المنافسة هو الكسب .

« جون ديوى » والتربية الترويفية

يعتقد « ديوى » أنه إذا ما صاحب عملية التعلم ابتهاج وسرور وغبطة فإن التعلم يصبح أكثر سهولة وأكثر بقاء . فمثلا إذا كان هناك نشاط بدنى يصحب عملية التعلم فإن هذا يقابل احتياجا ونزعة طبيعية للطفل ألا وهي الحركة واللعب وهناك اتجاه قوى لدى التجريبيين يتمثل في الاهتمام بالفنون اليدوية واقترح « ديوى » أن الدافع الحركى بأهداف اجتماعية تتمثل في الرحلات الخلوية وتنسيق الحداثق ، والطهى ، الحياكة ، الرسم ، الطباعة ، وتجليد الكتب ، النحت ، الغناء ، والتمثيل ، والكتابة والقراءة ويحتم أن

يتضمنها المنهج المدرسى . وينادى « ديوى » بتغيير اسم الترويح الى التربية الترويفية ويعتقد « ديوى » بأن هذه الخبرات المتمثلة فى النشاطات الترويفية ما هى الا خبرات لها قيمة جوهرية ويؤكد « ديوى » أن الطبيعة البشرية فى حاجة الى الترويح وتحتم التربية الترويفية ولا يمكننا بأى حال من الأحوال تجاهل الترويح كمظهر من مظاهر الحياة الانسانية .

وبالتالى فان « ديوى » يعتقد فى أن أهمية التربية تتلخص فى تهيئة الفرص للتمتع بنشاط ترويحى وأن يتعلم الفرد أين وكيف يستمتع بالترويح . وبالتالى فان التربية للاستخدام الأمثل لوقت الفراغ أو التربية الترويفية لها مكانتها فى المذهب التجريبي .

التربية الترويفية

تعتبر التربية الترويفية عملية مستمرة فى امداد الفرد بالمعلومات والخبرات المتنوعة الهادفة للبناء للتأثير فى اتجاهات الافراد وتغيير انماط سلوكهم اثناء اوقات فراغهم الى « الأمثل » . وتعمل التربية الترويفية بطريق مباشر وغير مباشر فى تربية الانسان تربية متكاملة فالتربية الفعالة تمهد وتهيئ الخبرات اللازمة للنمو المستمر ، ولتحقيق ذلك فالتربية حديثا يجب أن توجه اهتماماتها لاعداد الفرد فى اطار أكبر بكثير من الماديات والفهم الناتج سيعطى للحياة طعما ويعطى للعمل معنى مهما يكن العمل صغيرا فان عدم وجود معنى لحياة الانسان يخلق الفراغ الذى لا يمكن للنفس البشرية أن تتحمله ، فاذا أردنا أن نقلل من قيمة الانسان فعلىنا أن نعطيه عملا ليس له معنى . فالقيمة الحقيقية للأشياء تنتج من الجهد الهادف وحتى يكون محققا للمعنى المطلوب فان الهدف يجب أن يكون ذا قيمة معنوية كبيرة لأن الغرض الرئيسى للعمليات الحضارية هو مقابلة احتياجات الانسان أولية كانت أم ثانوية . وبناء عليه ايجاد الفرص لمقابلة احتياجاته من أبسط الحاجات الأولية الا وهى ما يفرضه الجسم وأكثرها تعقيدا وهى الحاجات التى تعمل على رقى الانسان كالحاجة الى التعبير ، والانتماء ، والاحساس بالأهمية الذاتية ، الحاجة الى التفوق الجمالى ، وصحة وفاعلية الانسان تعتمد على مدى مقابلة هذه الاحتياجات واشباعها .

وعلى ذلك فان هدف التربية الرئيسى يتمثل فى امداد الفرد بالمعلومات

والخبرات وتوفير الفرص التي تمكن من الاستمرار في مقابلة احتياجاته وتوجهها الى حياة ارقى وعالم أفضل .

ان المحور الاساسى للترويح هو السعادة الشخصية فهناك بعض الأحاسيس والمشاعر التي يكتسبها الأفراد من خلال ممارستهم للترويح تتمثل في الاخاء ، المخاطرة ، الاحساس بالإنجاز ، الفرص للابتكار والابداع والشعور بالغبطة لما يتمتع به الفرد من قدرات جسمانية وعقلية وعاطفية ، تذوق الجمال ، والاسترخاء والسعادة لخدمة الآخرين . وتعتمد القيمة الترويحية للنشاط للفرد على الطريقة التي يتأثر بها الفرد ، ومدى تأثره يتوقف على خبراته السابقة ومدى ما يوفره النشاط من خبرات ويعتبر اللعب نشاطا واقعا ذاتيا وهو رد فعل صغار الحيوانات لخاصية وراثية هي النشاط ومن خلال اللعب يتعلم الصغار وينمون . وقد ذكر ناش Nash أن الأطفال اذا لم يذهبوا للمدارس فأنهم لن يتعلموا اما اذا لم يلعبوا فأنهم لن ينموا ابدا . فالتعليم عن طريق اللعب يعمل على تنمية الأطفال ويساعد الشباب لتحقيق أهدافه وينمو الأطفال وتتحول خبرات اللعب الى نشاطات ترويحية ، ويذكر «ناش» Nash أن المصدر الطبيعي للحصول على المعلومات هو الخبرات وبناء على هذه الحقيقة فالتفكير ينمو ويتبلور في مستويات أربعة هي :

- ١ — الملاحظة .
- ٢ — الكشف .
- ٣ — الفحص .
- ٤ — التجربة .

ويهتم « ناش » بالتربية الترويحية من خلال التركيز على تعلم المهارات أكثر من التركيز على تدريس المعلومات فالمهارة في نظر «ناش» Nash تصبح معلومة متحركة ، وتعليم المهارات بالنسبة له يعتبر أساسا في التربية واذا مارس الطفل الخبرة أصبحت جزءا منه يمارسها في شبابه وكهولته .

ويؤكد «ناش» Nash أن التربية لا معنى لها ان لم يكن لها استخدامات فالمواد الدراسية يجب أن تكون مستخدمة عمليا فاذا تعلم الطفل الموسيقى فهذا يعنى انه اما سيتذوق الموسيقى أو يلعب على آلة موسيقية أو يبتكر ويؤلف قطعة موسيقية وليس فقط تعلم النظريات المختلفة للموسيقى . ويمكن تطبيق ذلك على باقى المواد الدراسية ، وفترة الدراسة هي فترة تحصيل المعلومات والخبرات والمهارات وهذا ما تنادى به التربية الترويحية .

ان تربية العواطف لا يمكن تجاهلها وقد فكر « بريتبيل » Brightbill ان التعليم فى الفصول ومن خلال الكتب المدرسية قد فشل فى تهيئة الفرص للخبرات التى توجه الانفعالات والعواطف ، وتنمى قدرات التلميذ للتحكم فى انفعالاته وانماط سلوكه من حب وكراهية وفرح وسعادة وحزن وأسى ، وخوف وغضب ونادرا ما تنجح الحقيقة السابقة من التعليم فى الفصل من خلال الكتب المدرسية فى توفير الفرص للتعبير عن العواطف فى مواقف مختلفة منها المخاطرة ومواجهة الجديد ، والاحساس بالخوف والتضحية ، تلك المواقف التى تنمى قدرات معينة منها القدرة على العطاء والمشاركة والاحساس بالآخرين . هذه الانفعالات والعواطف يمكن التعبير عنها وتمييزها من خلال التربية الترويحوية فمن خلالها فقط يمكن تهيئة الفرص للتدريب وكذلك لتوجيه العواطف توجيهها سليما .

ان التربية الترويحوية او التربية لوقت الفراغ وحسن استخدامه تعتبر تحديا يواجه المربين فان المدرس قد يعلم فى الفصل مهارات واتجاهات وتذوق لبعض المهارات ويتفق ذلك مع ما تنشده التربية الترويحوية .

فالتربية الترويحوية امتداد للتربية فى الفصل ، وتوفر فرص المعامل التعليمية للاستمرار فى ممارسة نشاطات فى مجالات التربية الفنية والموسيقية والرياضية ، والتربية الاجتماعية ، ومجالات أخرى متعددة .

يتطلب المستقبل ان نعطي اهتماما أكبر لتعلم كيف يعيش الانسان فى مجتمع دائم التغير .

وتعمل التربية الترويحوية على تنمية التذوق ، والاهتمامات ، والمهارات فى المجالات المتعددة . كذلك تعمل على تهيئة الفرص لممارسة الحياة الابتكارية ، الحياة التى تتسم بالتجديد وتعلم الجديد فى المعلومة والخبرة والنشاط الى المهارات التى تعطى الحياة طعما وتجعلها أكثر اشراقا وأكثر بهجة .

المخلص والاستنتاجات

لقد حاولت هذه الدراسة مناقشة آراء « جون ديوى » وآثار هذه الآراء على التربية الترويحوية .

وقد افترضت هذه الدراسة أن لآراء « جون ديوى » عن الخبرة فى التربية آثار وتطبيقات فى التربية الترويحوية .

ومن خلال استعراض آراء « جون ديوى » عن الخبرة والتربية ، والتربية الترويحوية أمكننا التوصل الى النقاط الآتية :

١ - أن التربية الحقيقية تأتى لمقط من خلال استثارة قدرات الطفل ومتطلبات الموقف الاجتماعى الذى يواجهه الطفل .

٢ - المدرسة ما هى الا « موقع حى » يعيش فيه الطفل جزءا من يومه فى محاولة التعامل مع مواد دراسية مختلفة تحت اشراف مدرسين متعددين ، وباقى الوقت مخصص للنشاطات البدنية ، التمثيل ، الرقص الشعبى والطهى ، السخ .

٣ - تعتبر المادة الدراسية هامة ولكن فى حدود انها وسيلة للوصول الى الغرض الأساسى وهو الفعالية الاجتماعية ، والتعلم أساسها ولكن المعيشة أولا .

٤ - تشجيع الفردية والاهتمام بالظروف الفردية لدى الأطفال ، ويجب تشجيع كل على حدة للوصول الى أقصى ما يمكن من امكانيات الطفل .

٥ - يكتسب الطفل وينمى قدراته فى السيطرة على بيئته وليس فقط التكيف للبيئة من خلال التربية الحديثة .

٦ - أن الطريقة العلمية فى استخدام المنطق من أحسن الطرق للطالب ، والمدرس من أجل أن يحصل على المعرفة . ويمكن أن يتضمن اللعب العلوم

التجريبية من أجل مواجهة المشكلات الاجتماعية ، والكتب أقل أهمية في كونها وسيلة تعليمية عن الخبرة والتجارب .

٧ — اننا نتعلم الأشياء من خلال الممارسة الفعلية أكثر مما نتعلم من خلال الكلام عن تلك الأشياء . والقيمة في المعلومة تتمثل في استخدامها وقيمتها الوظيفية أكثر من قيمتها كمفكرة معينة .

٨ — تتمثل خطوات المدرس المثالي بأن يبدأ بمشكلة معروفة ومن خلال التحاليل والتجارب تشكل الفروض ثم تختبر وتوصل الى الاستنتاجات ومن ثم تقبل أو ترفض الفروض .

يمكننا تحديد فلسفة « جون ديوى » من خلال بعض كتاباته وتتمثل في:

أولاً — العملية : ويعتقد فيها « جون ديوى » بأنه يجب ألا نحكم على الأفكار إلا من خلال ممارستها وأن التفكير يوجه الى أهداف محددة وأن حقيقة الفكرة تتمثل في آثارها العملية . ومدرسة « جون ديوى » العملية تتفق مع وليام جيمس وفيها يهتم بتلبية الاستجابات الانسانية لمصاعب الحياة العملية .

ثانياً — المذهب المنفعى : وفيها ينادى بأن الأفكار وسائل للعمل وأن فائدتها هي التي تقرر قيمتها . وأن الأفكار « أدوات » في إعادة بناء الخبرة .

ثالثاً — الملاحظة والتجربة : ان المعرفة مستمدة من الخبرة .

رابعاً — التجريبية : ان الأفكار يجب أن تتعرض للتجربة من أجل التحقق من صحتها . مهما يكن تأكدنا من صحة الحقائق فعلياً أن نجربها .

الاستنتاجات

من خلال استعراض آراء « جون ديوى » في الخبرة وآثار تلك الآراء على التربية الترويقية فقد توصلنا الى الاستنتاجات الآتية :

١ — التأكيد على النشاط من حيث أن التعلم يتطلب الفعل .

٢ — التداخل بين عملية الفعل Doing وعملية التفكير .

- ٣ — المدخل التجريبي يجب أن يكون متنوعا ومتسما بالاستمرارية .
- ٤ — يجب الاستفادة من الخبرات السابقة لكل من الرائد ، والعضو الممارس للنشاط والطرق السابقة المتبعة فى العملية التعليمية .
- ٥ — من الفاعلية استخدام الزيارات الميدانية .
- ٦ — هناك فروق بين الأفراد مما يدعو الى التنوع فى استخدام الطريقة كلية أو الطريقة التقديمية .
- ٧ — تقوم الخبرة من خلال الجودة التى تتسم بها ، ومن خلال أهميتها وفائدتها لحل مشكلات المستقبل .
- ٨ — تنمية « الاجتماعية » من خلال الاستخدام الفعال للجماعات الصغيرة .

النتيجة

يتضح مما سبق أن هناك دليلا كافيا لتقبل الفروض المقترحة وأن آراء « جون ديوى » فى الخبرة لها آثارها الواضحة فى التربية الترويحوية ويحقق ذلك الغرض الذى بنيت عليه هذه الدراسة .

في تطوير أساليب التدريس

للدكتور فؤاد سليمان قلادة

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة طنطا

تواجه عملية التربية والتعليم عدة مشكلات وتحديات كثيرة تتعلق بعضها بالمنهج ، وبعضها بالمعلم وطرق التدريس المتبعة ، وبعضها الآخر بطرق وأساليب التقويم . أما المشكلات التي تتعلق بالمنهج فيمكن بعضها في اختيار الأهداف ، وتحديدتها ، وصياغتها بحيث تحقق نمو الفرد الدارس نموا سليما : جسما ، وعقليا ، وانفعاليا ، واجتماعيا .

واختلفت النظرة عند تخطيط وبناء المنهج على مر الأزمان ، وارتبطت بنظريات سادت فترات واحقاب من التاريخ . ثم جاءت بعدها نظريات أخرى مسيرة للتقدم والرقى في الحياة والتفكير . وليس هذا مجال الحديث عن المناهج وتطورها ، ولكن المهم هو نظرية المناهج قد بدأت بالاهتمام بالمحتوى على صورة مواد دراسية منفصلة ، ثم بالاهتمام بالفرد المتعلم كمركز ومحور العملية التعليمية الى صيحات معاصرة تنادي بالاهتمام بالفرد الدارس وبما يتعلمه من خبرات متنوعة ..

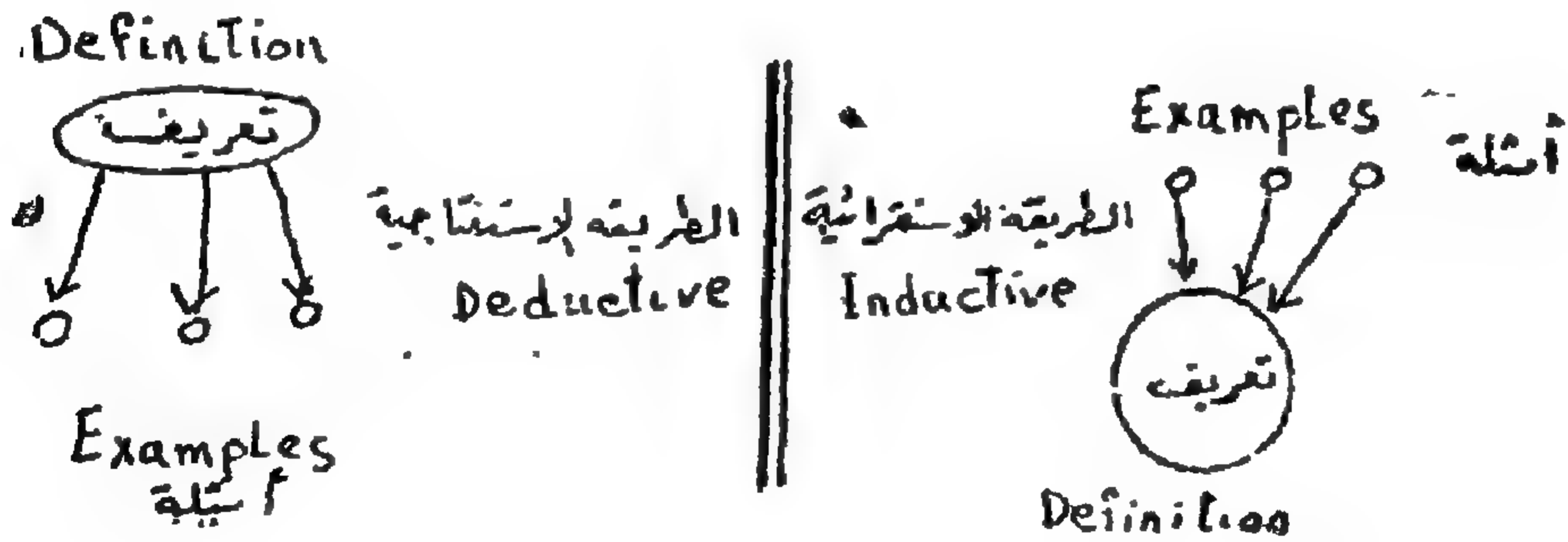
وسارت طرق التدريس — وهي المرحلة التطبيقية والتنفيذية للمنهج — بالخطوات نفسها التي سار فيها تطوير المنهج ، بالاهتمام بالمادة الدراسية كهدف وغاية ، ثم بالاهتمام بالفرد الدارس وتابعت المسيرة نحو الاهتمام بالفرد الدارس وما لديه من معلومات وخبرات تعليمية . وبالمسار نفسه ارتبط تقويم المنهج والتدريس بأسلوب وطريقة تخطيطها .

وإذا ما أخذنا طرق التدريس وتناولناها بالتحليل نجد انها ترتبط ارتباطا وثيقا بالخبرات التعليمية التي تختص « بعمليات عقلية تستخدم

لفهم المعلومات «(١)». بل أن مصدر تلك الخبرات التعليمية هو طرق التدريس تقاس فعاليتها ونجاحها بمقدار ما تستخدمه من عمليات عقلية تستحث بها قدرات الدارس لفهم ما يتعلمه أو فهم المعلومات المطروحة أمامه أو من خلال الخبرات وأن التحدى الحقيقى فى التدريس يكمن فى تخطيط وتصميم المواقف التعليمية التى تثير قدرات الفرد فى فهم العوامل التى تلعب فى الموقف ولها دور فيه .

وسيتناول هذا البحث بعض طرق التدريس المستخدمة مثل : الطريقة الاستقرائية Inductive والطريقة الاستنتاجية Deductive وطريقة حل المشكلات Problem-Solving وتحليل كل منها للخلاص الى منطلقات أخرى يمكن أن تشكل طرقاً جديدة فى التدريس .

عرفت الطريقتان الأوليتان منذ فترة طويلة فى التدريس . أما الطريقة الأخيرة وهى حل المشكلات فكان استخدامها يتطلب معرفة تامة بمتطلباتها ، وخطواتها ، وخبرة ليست قليلة لتحقيق أهدافها . فبينما نبدأ الطريقة الاستقرائية بأمثلة Examples ونناقش تنتهى باستخلاص تعريف Definition وهذا التعريف يكون عادة من كشف التلاميذ . وتنتهج الطريقة الاستنتاجية المسار العكسى حيث تبدأ بالتعريف متبوعة بالأمثلة :



وليس من قبيل الحديث المعاد الإشارة بأن الطريقة الاستنتاجية تمكن من تعلم أمثلة التلاميذ المفاهيم Concepts بسرعة أكبر من تعلمهم بالطريقة

(1) Taba, H., Curriculum Development : Theory and Practice, Harcourt, Brace and World Inc., N. Y., 1962.

الاستقرائية . وتهتم الطريقة الاستقرائية بتدريب التلاميذ وتعليمهم طريقة السير فى خطوات لتتبع عملية التعليم ، ومن هنا نحتاج الى وقت طويل . وتتطلب الطريقة الاستنتاجية مستوى عاليا نسبيا بـ من المعرفة يجب ان يصل اليها الدارسون حتى يمكن مناقشة التعريف .

ولا بد من ربط كل مثل من الأمثلة بخصائص ومميزات التعريف أو المبدأ الأساسى فى العلم — كما يتطلب صياغة التعريف أو المبدأ الأساسى فى الطريقة الاستنتاجية صياغة دقيقة (١) وهذه الدقة فى التعريف من الأمور الهامة والمبدئية .

لا تعتبر طريقة حل المشكلات عملية تطبيق قوانين سبق تعلمها فحسب، بل انها عملية تؤدي الى تعلم جديد . فالتعلم الدارس حينما يجد نفسه بازاء مشكلة ، يقوم باسترجاع ما سبق تعلمه من قوانين تعينه على ايجاد حل لتلك المشكلة . وبالدخول فى عمليات تفكير عقلية ، قد يصل الى عدد من الفروض ويحاول اختبار صلاحيتها (٢) .

وعندما يجد الدارس مجموعة من القوانين المتألفة التى تلئم الموقف ، فانه لا يكون قد توصل الى حل المشكلة فحسب ، بل انه قد تعلم شيئا جديدا ايضا . وتنقسم خطوات التعليم بطريقة حل المشكلات الى قسمين رئيسيين: الأول خارجى ويتضمن عرض المشكلة وتحديد لها وصياغتها والثانى يعتبر نشاطات داخلية فى الفرد ذاته ويعبر عنها بتميز خصائص المشكلة ، فرض الفروض الصالحة وفحص وتمحيص الفروض بالتجربة والوصول الى المشكلة ونتائجها .

وتنتهى تلك النشاطات الداخلية عند قيام الفرد بحل المشكلة الى تكوين قواعد وقوانين جديدة ويمكن القول بأن حل المشكلات عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التى فيها يستخدم الفرد قواعد وقوانين يستعين بها لحل المشكلة والوصول الى الأهداف المطلوبة . وفى الواقع يشعر الفرد

(1) Davis, R. tl., Alexander, L. T., and Stephen L. Yelon, Learning. System Design :- An Approach to the Improvement of Instruction, Me. Graw-Hill Book Comp., N. Y., 1974, Chapt. 9.

(2) Gagné, R. M., The Conditions of Learning (2 nd Ed.), Holt, Rinhart and Winston, London, N. Y., 1975, P.P: 214 - 236.

الدارس من خلال محاولاته لحل المشكلة بالسعادة والسرور والاشتباع الذاتي لتفكيره في الوصول الى حل المشكلة . وعندما يصل الى الحل الصحيح ، فان شيئاً جديداً آخر قد تعلمه الفرد بمعنى أن قدرته قد تغيرت تغيراً مستمراً .

تحدث عدة عمليات عقلية معرفية للفرد باستخدام حل المشكلات والتي منها قدرة عملية الاسترجاع ، قدرة التفكير ، الترجمة (الى معان) ، التفسير والتطبيق والتحليل . كما تستخدم قدرات عقلية عليا مثل التخليق

Synthesis

ومما يساعد في تنظيم القدرات العقلية المستخدمة في حل المشكلات هو اعطاء التعليمات اللفظية (شفاهة) للفرد الدارس سواء كان من المعلم أم المرشد ، أم أن يقود الفرد الدارس نفسه باعطاء نفسه مجموعة التعليمات لتنظيم خطوات التفكير ومراحله ولتوضيح وظيفة التعليمات المعطاة ودورها في حل المشكلات ، انها تريد من المتعلم الدارس نحو طبيعة الاداء المتوقع منه ، وكذا في استرجاع القوانين او القواعد المرتبطة بحل المشكلة ، وكذا في وصل وتوجيه تفكير المتعلم .

وقد تكون هذه التعليمات في صورة أسئلة تثير عملية التفكير والاسترجاع للقوانين والقواعد الأساسية .

وطريقة الكشف Discovery في حل المشكلات تستدعي الوصول الى القوانين عالية المرتبة ذاتياً وبدون استخدام تعليمات من الخارج (1) . وهذه القدرة تتكون أساساً من مراتب عليا للقانون أو القاعدة ويطلق عليها

(1) Davis, R. H., Alexander, L. T., and Stephen L. Yelon, Learning System Design : An Approach to the Improvement of Instruction, opcit.

عادة بالاستراتيجيات Strategies ومراتب القانون العليا تتعامل مع المهارات العقلية المرتبطة بالمادة الدراسية المراد تعلمها . أما الاستراتيجيات فتتعلق أكثر بسلوك المتعلم بصرف النظر عن المادة التي يدرسها . وهذه الاستراتيجيات فى السلوك تنبع من تنظيم السلوك وإدارته بحيث يبدأ بسيطا فى بادئ الأمر ، ثم يزداد تعقده فيما بعد فى الخطوات المتقدمة من حل المشكلات .

والتعليمات التى يعطيها الفرد لذاته هى فى الواقع تنظيم وتوجيه السلوك فى عدد من الاستراتيجيات المتنوعة (مثل البدء بتحريك أجزاء من الآلة يمينا ، ثم يسارا ، ثم مرتين من اليمين ، مرة الى اليسار . . . الخ) حتى يصل الى حل المشكلة .

ومن غير شك فان تلك الطرق وغيرها تهدف الى تشغيل القدرات العقلية للفرد الدارس للاستعانة بها فى التعرف على المواقف وحل المشكلات . ولتنمية هذه القدرات يجب أولا تبصير المعلم بها ، وتحديد كل منها لنوع السلوك المراد أدائه لتحقيق الغرض المطلوب ، وحتى يمكن انتقاء اقصى قدرة مطلوبة لحل المشكلة او الوصول الى القاعدة والقانون الخاص بهذا الحل .

وللوصول الى هذا الهدف ، عملت محاولات كثيرة فى تصنيف السلوك الذى يساعد فى تحديد القدرات المسئولة على كل نوع من السلوك . ومن بين هذه المحاولات تلك التى قام بها « ديفيز اليكسندر » ، ويلون^(١)والتي تتضح فيما يلى متدرجة من القدرات الدنيا الى القدرات العليا (تنازليا) :

(1) Davis R. H., Alexandr L. T., and Stephen L. Yelon, Learning System Design, An Approach to the Improvement of Instruction, Op. Cit.

قدرات دنيا :

- ١ — قدرة تعريف أو صياغة مفهوم أو مبدأ على العلم .
مثل : ما هو البروتوبلازم ، عرف الطاقة ، قانون بقاء المادة .
- ٢ — قدرة التعرف على مثل للمفهوم .
مثل : الأميبا حيوان وحيد الخلية : « صح أم خطأ » .
- ٣ — قدرة التمييز بين أمثلة صحيحة وغير صحيحة للمفهوم .
مثل : أي الأمثلة التالية تعتبرها كائنا وحيد الخلية ؟
براميسيوم — أسبيروجيرا — الدودة الكبدية .
- ٤ — قدرة اعطاء أمثلة للمفهوم ..
مثل : اعط مثلا لكائن وحيد الخلية .
اعط مثلا لمادة مشعة .
- ٥ — قدرة .. لتطبيق مثل صحيح أو غير صحيح لبدا :
مثل : اذا ضغط غاز ، فسترتفع درجة حرارته (صح أم خطأ) .
- ٦ — قدرة التنبؤ الصحيح لبدا .
مثل : اذا ضغط غاز ، (اكمل)
- ٧ — قدرة تطبيق مبادئ لحل مشكلة .
مثل : شخص اعراض مرض (من الأمراض) ..
اعط خصائص مادة مشعة .
- ٨ — قدرة التعرف على المشكلة وطريقة حلها .
مثل : اعط فرضا صحيحا لحل مشكلة (من المشكلات المعطاة) .
- ٩ — قدرة استحداث وتخليق حل ابتكار كشفى فريد لمشكلة .

قدرات عليا :

Highest

ان الاهتمام بالقدرات العقلية للفرد الدارس سيجعل طرق التدريس تتجه الى الاتجاه الصحيح وستحور كل طريقة فى خطوات وتصنيفات تبدأ لترتيب القدرات ذاتها ويصبح المدرس أو المعلم فى أية حصة أو درس يقوم به هادفا الى تنمية قدرة معينة أو مجموعة من القدرات لدى تلاميذه عن طريق استخدامه للمادة الدراسية التى يقوم هو بتدريسها .

ومن هذا المنطلق سيطرح سؤال : هل سيجيء اليوم الذى تكون فيه المادة الدراسية وسطا Buffer or Medium يشكلها تشكيلا معيناً فى خطوات خلال التدريس وتهدف فى النهاية الى تنمية القدرات العقلية ؟

ان صح ذلك فلن يعنى عدم الاهتمام بالمادة الدراسية أو اهمالها ، بل سينظر اليها نظرة اهتمام اذ من خلالها تنمو القدرات بعد اعادة تنظيمها (المادة الدراسية) وتخطيطها وترتيبها فى خطوات لتنمية قدرات الفرد المتعلم .

التربية البيئية في التعليم الأساسي

للدكتور صبرى الدمرداش

مدرس بكلية التربية — جامعة عين شمس

مفهوم التربية البيئية في التعليم الأساسي :

تقوم وزارة التعليم حاليا بالاعداد لتطبيق التعليم الأساسي بالمرحلة
الالزامية من التعليم وهي التي سوف تشمل المدرسة الابتدائية (من ٦ — ١٢
سنة) والجزء الأول من المدرسة الثانوية المعروف باسم المدرسة الاعدادية
(من ١٢ — ١٥ سنة) .

ويتميز مفهوم التعليم الأساسي عن مفهوم التعليم التقليدي بأن الأول
يتعلق باعداد المواطن لمجابهة الحياة المتصلة ببيئته ومجتمعه والقيم التي
يتمسك بها هذا المجتمع وما يتطلبه ذلك كله من معلومات ومهارات وسلوكيات
وقيم تساعد في الحياة السعيدة المنتجة المتوافقة في المجتمع والتي تساعد
أيضا في الارتقاء بهذا المجتمع وتطوير ثقافته والاسهام في زيادة الانتاج .
أما التعليم التقليدي الذي لا يزال سائدا في معظم مدارسنا فانه يتركز حول
المادة الدراسية أكثر مما يعنى بتحقيق الاهداف التربوية التي يجب أن تسعى
المدرسة الى تحقيقها ، وذلك فهو يهتم بمنطق المادة وترتيبها وتسلسلها
وما يتعلق بها من مفاهيم ومهارات . . الخ (١) .

(١). دكتور يوسف صلاح الدين قطب « التربية العلمية في التعليم
الأساسي » (كلمة المحرر) ، في : مجلة العلوم الحديثة ، العدد الأول ،
السنة الرابعة عشر ، يونيو ١٩٨١ ، ص ٣ .

ولعله يتضح من مفهوم التعليم الأساسى أن محوره هو ربط التعنيم بالبيئة وغايته اعداد المواطن القادر على الحفاظ على هذه البيئة وتطوير ظروفها على نحو أفضل . وينسجم مفهوم التربية البيئية تماما وهذا المفهوم للتعليم الأساسى . اذ يقصد بالتربية البيئية عملية اعداد الانسان للتفاعل الناجح مع بيئته . وتتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معينة لدى المتعلم منها توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة بين الانسان وثقافته من جهة وبينه وبين المحيط البيوفيزيقي من حوله من جهة أخرى ، كما تتطلب أيضا تنمية المهارات التى تمكن الانسان من المساهمة فى حل ما قد تتعرض له بيئته من مشكلات وما قد يتهدها من أخطار والمساهمة فى تطوير ظروف هذه البيئة على نحو أفضل . وتستلزم التربية البيئية كذلك تكوين الاتجاهات والقيم التى تحكم سلوك الانسان ازاء بيئته واثارة ميوله واهتماماته نحو هذه البيئة واكسابه أوجه التقدير لأهمية العمل على صيانتها والحفاظة عليها .

أهمية التربية البيئية فى التعليم الأساسى :

اذا كان التعليم الأساسى هو التعليم الذى يربط النظرية بالتطبيق فى الحياة ولذلك فهو يستمد مادته من الحياة كما أن مجاله هو ممارسة الحياة لتطبيق ما تعلمه التلاميذ من هذه المادة (٢) ، فان فى الاهتمام بالتربية البيئية فى هذا النوع من التعليم ما يعتبر ضروريا لتحقيق أهدافه . ذلك أنه اذا كان التعليم الأساسى يستمد مادته من الحياة ، فان البيئة بمفهومها الشامل تكون متھلا خصبا يثرى هذه المادة .

كذلك اذا كانت البيئة فى مصر تتعرض فى مناطق متفرقة منها للاخطار بفعل عوامل متعددة فى مقدمتها السلوك الخاطيء للانسان ازاءها ، فانه لابد من الاهتمام أولا بحسن اعداد العنصر البشرى الذى يعتبر العامل الهام والفعال فى صيانة البيئة والحفاظة عليها . ومن ثم فاننا نصبح فى مسيس الحاجة للاهتمام بالتربية البيئية فى الوقت الحاضر فى التعليم الأساسى لاعداد الانسان المتفهم لبيئته والمدرک لظروفها والواعى بما يواجهها من مشكلات وما يتهدها من أخطار ، والقادر على المساهمة الايجابية فى

(٢) المرجع الأخير ، ص ٥ .

التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الاخطار بل وفى تحسين ظروف هذه البيئة ، والذي لديه الدوافع للقيام بكل ذلك عن رغبة منه وطوعية لا عن قسر واكراه . وكذلك اعداد الانسان الذى يمكنه الاضطلاع بحماية التشريعات التى تستهدف صيانة بيئته والمحافظة عليها ، وتنفيذ هذه التشريعات بما يحقق الأغراض المرجوة على نحو أكثر فاعلية ، والذي يحسن أيضا رسم السياسات ووضع الخطط كما يحسن استخدام العلم والتكنولوجيا بما يحفظ للبيئة سلامتها ويحميها من التلف والتدهور . واجمالا ، فان هناك حتمية للتربية البيئية فى الوقت الحاضر لاعداد الانسان الذى يسلك ازاء بيئته سلوكا راشدا .

اعتبارات ينبغى مراعاتها لتأكيد فلسفة التربية البيئية فى التعليم الأساسى :

(١) بالنسبة للمناهج والكتب :

١ — اعادة النظر فى المناهج فى التعليم الأساسى ، كل حسب طبيعته ، بما يعمل على تضمينها الخبرات البيئية المناسبة .

٢ — أن تتضمن هذه المناهج جوانب تعلم بيئية تتكامل فى النهاية لتكسب المتعلم فلسفة واضحة تعين على تربيته تربية بيئية سليمة . بمعنى أن تعمل جوانب التعلم هذه على تنمية فهم التلاميذ لموارد بيئتهم الطبيعية ، وأن توضح الدلالات التى قد تشير الى اهدار واستنزاف تلك الموارد ، وأن تبين أهمية هذه الموارد بالنسبة للحياة فى البيئة المصرية بعمامة والانسان الذى يعيش فى هذه البيئة بخاصة ، وأن توضح فى جلاء الحقيقة التى تقوم على أن جميع النشاطات التى يمارسها الانسان فى مصر لها جذور متأصلة فى موارد بيئته الطبيعية كما أنها تعتمد عليها اعتمادا كليا ، وأن تصحح الاعتقاد الخاطيء بأن التقدم العلمى والتكنولوجى يمكن أن يكون بديلا لموارد البيئة الطبيعية مع توضيح دور العلم فى تنمية هذه الموارد وحسن استغلالها والافادة منها ، وأن تستبعد الفكرة التى تنادى بأن هذه الموارد لا ينضب معينها مهما يعيث الانسان بها ، وأن تبرز علاقة الانسان فى مصر ببيئته الطبيعية وما قد يترتب على هذه العلاقة من مشكلات ، وأن توضح أهمية صيانة هذه البيئة وحمايتها من هذه المشكلات ضمانا لاستمرار الحياة فيها ، وأن تعرف التلاميذ بالجهود التى بذلت والتى ينبغى أن تبذل فى مصر لتحقيق هذا الهدف .

٣ — الاعتماد عند وضع هذه المناهج على الظواهر البيئية الملموسة والمشكلات البيئية الهامة على المستويين المحلى والقومى .

٤ — النظر الى البيئة الطبيعية المصرية وحسن استغلالها نظرة شاملة ومتكاملة وتوضيح هذه النظرة فى مناهج التعليم الأساسى ، على أن يكون التركيز فى السنوات الأولى منه على البيئة المحلية ، ثم التدرج من ذلك الى البيئة الأكثر اتساعا ، والتي قد تمتد — فى السنوات الأخيرة منه — لتشمل البيئة العربية أيضا .

٥ — أن تتضمن المناهج ، وبخاصة مناهج العلوم ، مجموعة متسلسلة من المواجهات البيئية توزع عليها فى الصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسى بالقدر المناسب لمستوى نضج التلاميذ فى كل صف ، وبحيث نعمل فى النهاية على تكامل خبراتهم فى مجال التربية البيئية . وينبغى أن يكون التركيز فى السنوات الأولى من ذلك التعليم على إتاحة الفرص لتفاعل الطفل مع بيئته وتنمية ميوله المناسبة تجاهها ، أما فى السنوات الأخيرة منه فينبغى أن يكون التركيز على حل المشكلات البيئية .

٦ — أن تخضع المناهج فى التعليم الأساسى لتطوير مستمر لمحتواها فى ضوء ما تسفر عنه نتائج الأبحاث العلمية فى مجال دراسة البيئة الطبيعية وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات . ويتطلب ذلك اتصالا مستمرا بين واضعيها والجهات المعنية بمثل هذه الدراسة مثل المركز القومى للبحوث بالدقى والمعهد العالى للصحة العامة بالاسكندرية .

(ب) بالنسبة للوسائل التعليمية :

لما كانت الخبرة المباشرة التى يكتسبها المتعلم نتيجة التفاعل المباشر مع بيئته هى أصل المعرفة فى مجال التربية البيئية بخاصة ، فإنه ينبغى الاهتمام بتوفير المواقف وإتاحة الفرص التى يمكن للمتعلم من خلالها اكتساب هذه الخبرة . ولكن لما كان من المتعذر — فى بعض الأحيان — اكتساب الخبرة المرجوة فى مجال التربية البيئية بطريقة مباشرة ، فإن الوسائل التعليمية بأنواعها تلعب دورا هاما كوسائل تعين المتعلم على اكتساب خبرات بديلة للخبرات المباشرة . ونظرا لأهمية الوسائل التعليمية فى هذا الشأن ، فإن هناك حاجة الى :

١ - الاهتمام باشتراك التلاميذ فى اعداد بعض الوسائل التعليمية المناسبة التى تعين على دراسة البيئة مثل اعداد جزء مائى وآخر ارضى واعداد أجهزة ونماذج أخرى بديلة .. الخ .

٢ - أن تمت ادارة الوسائل التعليمية المدارس ، سواء مركزها الرئيسى بمنشأة المبكرى بالقاهرة أم فروعها بالأقاليم ، بالوسائل التعليمية المناسبة التى تعين المعلم على التدريس بشكل أفضل فى مجال التربية البيئية من أفلام تعليمية (متحركة وثابتة) ، ومصورات ، ونماذج مصمتة أو شفافة أو شفافة .. الخ) . ويمكن للمركز الرئيسى بالقاهرة بخاصة العمل على اعداد مجموعة من الأفلام التعليمية النابعة من ظروف البيئة المصرية والمعبرة عن مشكلاتها مثل مشكلة التلوث ومشكلة الاستنزاف ، وتسهيل استئانة المدارس بها .

٣ - أن تمت الجهات المعنية بدراسة البيئة مدارس التعليم الأساسى بالمواد والعينات واللوحات والنماذج ، الخ التى تعين المعلم على التدريس فى مجال تربية البيئية بدرجة أكثر فاعلية . ومن هذه الجهات :

● الوزارات : مثل وزارة الزراعة (معهد بحوث الأراضى والمياه ، مراقبة بحوث الأراضى والنبات ، مشروع تحسين وصيانة الأراضى الزراعية ، قسم بحوث ميكروبيولوجيا المتخلفات الزراعية) ، ووزارة الاسكان والمرافق ، ووزارة الصحة (ادارة صحة البيئة ، الادارة العامة للصحة الوقائية ، معهد الحشرات الطبية بالدقى ، الخ) .

● الجامعات والمعاهد : مثل كليات الطب والزراعة والعلوم والمعهد العالى للصحة العامة ومعهد علوم البحار ومعهد الأمن الصناعى ، الخ .

● مراكز البحوث : مثل المركز القومى للبحوث بالدقى .

٤ - أن يستخدم المعلم ما يتاح له وما يناسب من وسائل تعليمية تعين على تحقيق أهداف التربية البيئية فى التعليم الأساسى ، وذلك فى اطار المبادئ العامة لاستخدام الوسائل التعليمية .

(ج) بالنسبة للنشاطات :

نظرا للدور الهام الذى تلعبه النشاطات المختلفة التى يمكن أن يمارسها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها فى مجال التربية البيئية ، فان هناك حاجة الى :

١ - ضرورة أن يخطط المعلم فى التعليم الأساسى لنشاط تلاميذه فى مجال التربية البيئية منذ بداية العام الدراسى ، فيحدد ألوان النشاط التى يمكن لهؤلاء التلاميذ أن يمارسوها وفق الظروف والإمكانات المتاحة وما يمكن أن يستغل فى البيئة المحيطة بهم ، مع تنويع هذه النشاطات بما يتفق وأهداف التعليم الأساسى وحاجات التلاميذ ومستوى نضجهم وبما يتيح لكل تلميذ أن يجد لون النشاط المناسب لميوله واستعداداته . وان كان وضع مخطط النشاط هذا من قبل المعلم منذ بداية العام الدراسى ينبغى ألا يحرفه عن تعديله وتطويره كلما اقتضت الضرورة ذلك .

٢ - أن يعنى المسئولون فى المدرسة بعامة بما يأتى :

● تشجيع تكوين الجمعيات والنوادر العلمية داخل المدرسة والتى تضم التلاميذ المهتمين بالبيئة والعمل على توجيه نشاطات بقية الجمعيات والنوادر الموجودة فى المدرسة لخدمة تحقيق أهداف التربية البيئية .

● تشجيع اشتراك التلاميذ فى المعسكرات الدراسية والمخيمات العلمية الخاصة بدراسة مشكلة بيئية معينة ، مع ضرورة وضع خطط هادفة لمشروعات يقوم بها التلاميذ خلال هذه المعسكرات والمخيمات .

● العمل على توفير مناطق ملائمة للدراسة الحقلية فى الأماكن التربوية من المدرسة أو فى البيئة المحلية المحيطة بها .

● تشجيع التلاميذ على إصدار الملصقات والنشرات والمجسلات المدرسية التى تخدم أغراض التربية البيئية .

● تشجيع إقامة المعارض العلمية والفنية فى المدرسة والتى تجسد بعض القضايا الهامة فى التربية البيئية مثل قضية صيانة البيئة الطبيعية المصرية والمحافظة عليها .

(د) بالنسبة للمعلم :

نظرا لكون المعلم يعد ركنا هاما من الأركان الأساسية التى تقوم عليها العملية التعليمية بعامه ، وان التحقيق الفعال للتربية البيئية - باعتبارها جزءا من هذه العملية يتوقف الى حد كبير على المعلم ومدى ادراكه لأهميتها وفهمه لفلسفتها وإيمانه بالأهداف المرجو تحقيقها من خلالها، فاننا نوصى المسئولين فى هذا الشأن بما يلى :

ـ فى مرحلة الإعداد :

ضرورة العمل على ادخال التربية البيئية فى المناهج الخاصة باعداد معلمى التعليم الأساسى ، وكذلك فى المقررات الخاصة بطرق تدريسها على النحو الذى يسهم فى اعدادهم للتدريس فى هذا المجال بدرجة أكثر فاعلية .

ـ فى الخدمة :

١ - اقامة دورات تدريبية لمعلمى التعليم الأساسى فى كليات التربية وغيرها من كليات ومعاهد اعداد المعلمين لاعادة تأهيلهم للتدريس فى مجال التربية البيئية ، واطلاعهم على ما يستجد فى هذا المجال من وسائل وأساليب ، وذلك فى إطار برنامج شامل يخطط له تخطيط متكامل على مستوى الجمهورية . وقد يتطلب ذلك اقامة مراكز ثابتة لتدريب المعلمين فى المجال المشار اليه تتلقى أفواجهم تباعا .

٢ - اشراك المعلمين فى ندوات ومؤتمرات دورية أثناء العام الدراسى لمناقشة بعض القضايا البيئية ودور المناهج فى التعليم الأساسى ازاءها ، على أن يحضر هذه الندوات والمؤتمرات خبراء فى شئون البيئة .

٣ - زيارة بعض خبراء التربية البيئية والمشاركين فى وضع المناهج التى تؤكد فلسفة هذا النوع من التربية واجتماعهم بالمعلمين وتوجيههم نحو كيفية تحقيق الأغراض المرجوة منها .

٤ - اعداد نشرات دورية للمعلمين يقضون من خلالها على أحدث المعلومات المتعلقة بهذه المناهج وعلى الجديد فى أساليب تدريسها .

— طريقة التدريس :

نظرا للدور الهام الذى تلعبه الطريقة التى يستخدمها المعلم فى تدريس جوانب التعلم المرجوة فى مجال التربية البيئية ، اذ يتوقف عليها وعلى أسلوب تنفيذها تحقيق الأهداف المرجوة من هذا النوع من التربية ، فائنا نوصى المعلم فى التعليم الأساسى فى هذا الشأن بما يلى :

١ — العمل على ربط الخبرات الجديدة التى يعاون تلاميذه على اكتسابها فى مجال التربية البيئية بخبراتهم السابقة فى هذا المجال .

٢ — مراعاة أن ترتبط الخبرات التعليمية التى يهيئها لتلاميذه فى مجال التربية البيئية بفهم وظيفى لها من قبل هؤلاء التلاميذ ما أمكن .

٣ — الاهتمام بتهيئة المواقف واثاحة الفرص التى تجعل التلميذ ناشطا متفاعلا عند اكتسابه للخبرات المرجو أن يكتسبها فى مجال التربية البيئية ، اذ أن التلميذ يعتبر محور العملية التعليمية وعن طريق نشاطه وتفاعله مع بيئته يمكن تكوين المهارات المرجوة وتنمية الميول المرغوب فيها وغرس الاتجاهات والقيم البيئية المستهدفة .

٤ — الاهتمام بتنمية الأنماط السلوكية السليمة لدى التلاميذ بحيث تساعد فى التصرف بصورة ايجابية ، فردية أو جماعية لصيانة بيئتهم وحسن استغلال مواردها .

(هـ) بالنسبة للتجهيزات المدرسية :

لما كانت المدرسة ، بما يتوافر فيها من امكانيات مختلفة ، يمكن أن تلعب دورا هاما فى اثراء عملية التعلم فى مجال التربية البيئية ، ولما كانت التجهيزات التى ينبغى توافرها فى هذا المجال تعتبر إحدى العناصر الهامة لهذه الامكانيات ، فائنا نوصى فى هذا المجال بما يلى :

١ — أن يكون بالمدرسة مكان مناسب يصلح لتربية بعض الكائنات الحية التى تتطلبها الدراسة فى مجال التربية البيئية .

٢ — أن يكون بالمدرسة مكان يصلح لأن يقام فيه متحف لموارد البيئة الطبيعية ومشكلاتها على المستويين المحلى والقومى .

(و) بالنسبة للتقويم :

نظرا لكون التقويم يعتبر عملية هامة ينبغي القيام بها لنعرف الى اى مدى تم تحقيق الأهداف المرجوة من التربية البيئية ، فاننا نوصى فى هذا الشأن بما يلى :

١ — ضرورة أن يقوم المعلم فى التعليم الأساسى بتقويم تلاميذه فى مجال التربية البيئية ، وأن يراعى فى ذلك الاعتبارات الهامة التى ينبغى توافرها فى عملية التقويم العلمية بعامة .

٢ — ضرورة أن تعمل الكليات والمراكز المعنية مثل كليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية ومركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بضرورة العمل على اعداد أدوات تقويم صادقة وثابتة وموضوعية يمكن أن يستخدمها المعلمون فى التعليم الأساسى لتقويم نمو التلاميذ فى مجال التربية البيئية .

أضواء على بنوك الأسئلة

الدكتور صلاح الدين علام

مدرس بكلية التربية — جامعة الأزهر

شهد ميدان القياس والتقويم التربوي في السنوات العشر الماضية تقدما ملحوظا ترتب عليه ظهور أساليب جديدة سواء في بناء الاختبارات والدوات القياس المختلفة أم في طرق جمع وتحليل البيانات المستمدة من هذه الاختبارات . ومن بين هذه التطورات المعاصرة ما يطلق عليه « بنوك الأسئلة » Item Banks .

وتمشيا وهذا التطور العالمى فاننا نحاول الآن فى مصر ادخال هذا المفهوم الجديد ، وقد بدى بالفعل فى تطبيقه فى مجال العلوم والرياضيات . ونظرا لحدائة هذا المفهوم فاننى آثرت ان افرد هذا المقال لالقاء بعض الأضواء على بنوك الأسئلة وأهميتها وتطورها واستخداماتها وكيفية انشائها وما يرتبط بهذا من تكنولوجيا جديدة .

ما هى بنوك الأسئلة ؟

يطلق مفهوم « بنوك الأسئلة » أو « بنوك المفردات » على مجموعة من مفردات الاختبار تنظم وتفهرس بطريقة تشبه تنظيم ومهرسة الكتب . ويجب أن ندخل فى الاعتبار عند اجراء هذا التنظيم محتوى الاختبار وماذا يقيس وخصائصه السيكمترية (مثل الصعوبة ، التمييز ، الثبات ، الصدق .. الخ) ، ويمكن تجميع المفردات على صورة اختبارات بعد تعريف هذه الاختبارات تعريفا مناسبيا واجراء عملية تدريجها Calibration لتصبح أدوات قياس صالحة .

ويمكن تشبيه بنوك الأسئلة بمجموعة من الأدوات التي تستخدم لقياس الطول مثل المساطر أو المتر أو الميكرومتر وغيرها ، فأدوات القياس تختلف باختلاف الخاصية المراد قياسها . فقياس طول شخص مثلا يختلف عن قياس طول برج أو منذنة أو قطر أنبوبة نحاسية . وبالرغم من اختلاف أدوات قياس الطول إلا أن وحداتها تكون مشتركة . أو بمعنى آخر يكون ميزانها مشترك Common Scale (مثل البوصات أو السنتيمترات أو المليمترات) وهذا يمكننا من موازنة نتائج قياس الأطوال برغم اختلاف أدوات القياس .

وربما تساعد فكرة بناء بنوك الأسئلة في تحقيق هذه الخاصية — ونقصد بها المرونة في القياس التربوي . فإذا سحبنا مجموعة من المفردات من البنك لنكون منها اختبارا فإن تدريج المفردات Item Calibration يساعدنا في تحديد الخواص السيكومترية للاختبار ككل ، وإذا قمنا بسحب مجموعتين مختلفتين من المفردات من البنك لنكون منها اختبارين ، فإنه يمكن تفسير درجة أحد الاختبارين في ضوء درجة الاختبار الآخر ، أي يمكن تفسير درجات الاختبارين على ميزان سيكومتري مشترك ، وبالتالي يمكن اعتبار الاختبارين كما لو كانا متوازيين Parallel Tests وليس من الضروري أن تكون جميع مفردات البنك من نوع مفردات الاختيار من متعدد — بالرغم من أن معظم بنوك الأسئلة التي أنشئت في الولايات المتحدة وانجلترا كانت من هذا النوع — إذ يمكن أن تمتد الفكرة بحيث تشمل أسئلة المقال على أن يبنى نموذج شبه موضوعي مدعم بعينة من الإجابات المطلوبة تستخدم لتصحيح الإجابات . ويخلط البعض بين مفهومى « بنك الأسئلة » Item Bank « وقائمة أسئلة » Item Pool . فبالرغم من أهمية المفهوم الأخير في تشجيع المعلمين والقائمين ببناء الاختبارات على تبادل الأفكار والمفردات المختلفة ، إلا أن مفهوم بنك الأسئلة يعتبر مفهوما أشمل اتفق علماء القياس إلى حد كبير على أنه يجب أن يحقق الخواص السيكومترية التي ذكرناها . ولتوضيح ذلك افترض مثلا أننا لدينا مجموعة من الترمومترات غير واضحة التدرج ، فبالرغم من إمكانية استخدام أحدها لموازنة درجة حرارة شخصين إلا أننا لا نستطيع موازنة نتائج قراءات مختلف هذه الترمومترات لعدم وضوح تدرجها ، فهي إذا لا تشكل نظاما للقياس .

وينطبق هذا أيضا على حالة « قائمة الأسئلة » Item Pool
فإذا ما سحبنا مجموعة من الأسئلة من القائمة وكونا منها اختبارا فإنه يمكن
باستخدام هذا الاختبار موازنة درجات طالبين طبق عليهما ، إلا أنه لا يمكن
تفسير درجة هذا الاختبار في ضوء درجة اختبار آخر يتكون من عينة
أخرى من الأسئلة المأخوذة من القائمة نفسها . ولكن هذا التفسير يكون
ممكنا في حالة الاختبارات التي تتكون من أسئلة مسحوبة من بنك الأسئلة .

تطور بنوك الأسئلة في إنجلترا والولايات المتحدة :

قرر مجلس التعليم البريطانى عام ١٩٦٦ تمويل بعض البحوث لدراسة
بنوك الأسئلة وبنائها فى المملكة المتحدة . وتعتبر هذه البحوث رائدة فى هذا
المجال . وقد تمخضت عن تقرير قدمه «وود» و«سكيرنيك» Wood and Skurnik
عام ١٩٦٩ أشارا فيه الى أهمية هذا المفهوم .

وقد أثار هذا التقرير كثيرا من الاهتمام فى الأوساط التربوية الانجليزية،
وتكررت الفكرة لدى العديد من الدول مثل استراليا وكندا . إلا أنه مع هذا لم
يؤد الى تأثير فوري ملموس فى نظام الامتحانات أو اساليب بناء الاختبارات
المدرسية فى إنجلترا . ويرجع السبب فى ذلك الى عدم تقبل الفكرة فى
بادئ الأمر بحجة أن بنوك الأسئلة ستجعل عملية بناء وتكوين الاختبارات
عملية آلية وبذلك تحد من فاعلية العملية التعليمية فى الفصل المدرسى ،
فقد ظن المعلمون أن محتوى أسئلة البنك سوف تضع حدودا وقيودا على
محتوى هذه العملية وهذا فى نظرهم شيء غير مرغوب فيه . ولكن بعد تطور
بنوك الأسئلة بحيث أصبحت تحتوى على عدد كبير يبلغ الآلاف من أسئلة
الاختبارات فى مواد دراسية مختلفة ، أصبحت البنوك وسيلة معينة للمعلم
أثناء قيامه بدوره فى العملية التعليمية .

وقد بدأت الولايات المتحدة ، منذ ذلك الوقت فى تمويل مشروعات
بنوك الأسئلة بعضها على نطاق ضيق والبعض الآخر على نطاق واسع مثل
مشروع التقويم الشامل للتحصيل فى المرحلة الثانوية Comprehensive
Achievement Monitoring Project (CAM) الذى بدأ عام ١٩٧١ .

ويحتوى هذا البنك على عدد كبير من الأسئلة ، تقيس أهدافا إجرائية
Criterion-Referenced Measurement أى من نوع القياس المرجعى الميزان

وقد دعم البنك بالخواص السيكمترية للأسئلة اعتمادا على الطريقة السيكمترية الكلاسيكية .

منحى بنوك الأسئلة :

يرى علماء القياس التربوى أن تكنولوجيا بنوك الأسئلة هي الأساس الراسخ الذى سيقوم عليه التقويم التربوى فى المستقبل . ولذلك فهم يؤكدون أن فكرة بناء اختبار واحد لتقويم تحصيل الطلاب فى مادة دراسية معينة يطبق على جميع الطلاب لم تعد فكرة مقبولة ، ولذا يجب الاستعاضة عن نظام « الاختبار الواحد One-test » بنظام « الاختبارات المتعددة » multi-tests لقياس التحصيل لأن الاختبار الواحد قليل الفائدة نسبيا . بل انهم يرون أن محك الحكم على مدى صلاحية نظام اختباري معين هو مدى سرية الاختبارات ، فكلما زادت سرية الاختبارات كلما دل ذلك على تصور وعدم فاعلية هذا النظام الاختباري .

وقد وضع علماء القياس تصورا لنظام اختباري يتكون من أربعة مكونات هي : البرنامج التعليمي Instructional Program ، نطاق من المهارات Domain of Skills ، اطار شامل للمفردات Item Universe ، نطاق من المفردات Item Domain . فهذه المكونات وما بينها من علاقات تشكل اطارا للنظام الاختباري .

فلكل برنامج تعليمي اطار أو نطاق من المهارات المرتبطة به Domain of Skills يهدف البرنامج الى تحقيقها . ويشتمل هذا النطاق على مجموعة من المهارات وتصور للعلاقات بين هذه المهارات . كما توجد مجموعة من المفردات (الأسئلة) التى يمكن استخدامها لقياس مدى إتقان الطلاب لهذه المهارات . وجميع المفردات التى يمكن بناؤها فى هذا الاطار تسمى الاطار الشامل للمفردات Item Universe . وهذا الاطار الشامل يعتبر من الوجهة النظرية هو التعريف الاجرائي للبرنامج . ونظرا لشمول واتساع هذا الاطار فانه يصعب استخدامه . ولذلك فاننا نأخذ عينة ممثلة من هذا الاطار لتشكل ما يسمى بنطاق المفردات Item Domain وتستخدم عينة مفردات هذا النطاق لتقدير الأداء فى الاطار الشامل للمفردات .

ويترتب على هذا التصور ما يأتي :

١ - أن يصبح التدريس موجهًا نحو نطاق المفردات الذي يعهد
الهدف الأساسي للبرنامج التعليمي .

٢ - أن هذا النطاق هو المرشد الأساسي لبناء الاختبار التحصيلي
للبرنامج التعليمي وأن يرتبط الاختبار به ارتباطًا وثيقًا . وبذلك يمكن تفسير
درجات النطاق (أو الدرجات الفرعية) تفسيرًا مباشرًا له دلالاته .

٣ - أما أن نعدل نطاق المفردات دون الالتجاء إلى تغيير البرنامج
التعليمي إذا وجدنا أن أداء الطلاب في هذا النطاق ضعيفًا أو نغير البرنامج
دون أن نعدل من النطاق . فالبرنامج التعليمي يجب أن يوجه توجيهًا مباشرًا
نحو نطاق المفردات المرتبط به .

٤ - أن يكون الهدف من الاختبار التحصيلي مركزًا على تقدير أداء
الطالب في نطاق المفردات أو النطاق الفرعي . ويجب ألا يكون اهتمامنا
منصبًا على أداء الطالب في اختبار واحد مكون من مجموعة من المفردات
المأخوذة من هذا النطاق .

من هذا التصور يتضح أن نطاق المفردات Item Domain يلعب دورًا
هامًا في بناء الاختبارات التحصيلية ، وهو الأساس الراسخ للنظام
الاختباري . وتعتبر بنوك الأسئلة خطوة هامة لتنفيذ هذا التصور .

وفيما يلي سنعرض للمنهج الذي يتوقع علماء القياس التربوي أن
تسلكه بنوك الأسئلة حتى نستطيع عن طريقها تطوير النظام الاختباري ،
أي نظام الامتحانات .

المرحلة الأولى : وهنا يستخدم بنك الأسئلة لتكوين عدد قليل من
الاختبارات يحدد خصائصها من يريد استخدام البنك . وهنا لا تمثل مفردات
البنك نطاق مفردات لبرنامج تعليمي معين . وربما ترتبط هذه المرحلة بالمفهوم
الذي سبق أن أطلقنا عليه قائمة الأسئلة Item Pool .

المرحلة الثانية : بنك المفردات هو نطاق المفردات Item Domain :

المرتبط ببرنامج تعليمى معين . وهنا يمكن أثناء سير البرنامج التعليمى سحب عينات عشوائية من المفردات لتكون اختبارات متوازية ومتساوية فى الطول . تطبق على طلاب مختلفين .

المرحلة الثالثة : تشبه المرحلة الثانية ، الا انه هنا تستخدم الاختبارات المفصلة Tailored-testing . وتعتبر المفردة التى يجيب عنها الطالب فى هذا النوع من الاختبارات دالة أو وظيفة لاجابته على المفردة السابقة عليها، وهنا تطبق اختبارات مختلفة غير متساوية فى عدد مفرداتها على طلاب مختلفين .

واذا استعرضنا تقدم الولايات المتحدة الأمريكية فى هذه المراحل الثلاث نجد أنهم يحاولون الانتقال السريع من المرحلة الأولى الى المرحلة الثانية ولكنهم يترددون فى تنفيذ المرحلة الثانية بالرغم من انتقالهم اليها ، ويحاولون تنفيذ بعض مكونات المرحلة الثالثة . ولكن تدل الدراسات المختلفة على أن التنفيذ الكامل للمرحلتين الثانية والثالثة سيتم فى المستقبل القريب وبخاصة عندما تصبح تكلفة تشغيل الحاسبات الالكترونية على مستوى أوسع فى متناول أيديهم .

تكنولوجية بنوك الأسئلة :

بدأت تنتشر فكرة استخدام الحاسب الالكترونى فى بناء وتخزين بنوك الأسئلة فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول . اذ يمكن عن طريق الحاسب الالكترونى تخزين الأسئلة ومن ثم استدعاؤها عند الحاجة لتكون اختبارات . ويمكن تصنيف الأسئلة تبعاً للمحتوى والخصائص السيكومترية بحيث يمكن تشكيل اختبار ما له مواصفات معينة يحددها الشخص بطريقة آلية ، وفى بعض الحالات يمكن تكوين المفردات عن طريق الحاسب وتوجد الآن فى الولايات المتحدة الأمريكية أنظمة متعددة لبناء الاختبارات وتكوينها باستخدام الحاسبات الالكترونية . فبعض هذه الأنظمة تقتصر وظيفتها على المساعدة فى بناء الاختبار ، والبعض الآخر له وظائف أخرى الى جانب اعداد الاختبار مثل تصحيح الاختبار . وهناك أنظمة صممت لتساعد فى عمليتى التقويم أو التشخيص ، والبعض الآخر يمكن أن يمد المعلم والطلاب بقوائم من الأسئلة لأغراض المراجعة والتدريب على المشكلة

الدراسية أو لأغراض التقويم الذاتى . وكثير من هذه الأنظمة تستخدم فى الجامعات ، ويستخدم عدد أقل فى المراحل الابتدائية والثانوية .

وتخزن الأسئلة فى معظم هذه الأنظمة بلغة يسهل التعامل بها مع الحاسب الالىكترونى بحيث يمكن بسهولة استدعاء وطباعة الاختبار من ذاكرة الحاسب . وبالطبع فإن فائدة هذه الأنظمة تعتمد على امكانية وجود بنوك البيانات Data Bankes الأسئلة مكتوبة بلغة الحاسب Machine-Readable Questions . وتوجد فى الولايات المتحدة فى الوقت الحاضر أعدادا كبيرة من هذه الأنواع من الأسئلة تتباين فى حجمها بين عدة مئات الى عدة آلاف فى المواد الدراسية التى تدرس فى الجامعات مثل العلوم السلوكية ، العلوم الطبية ، والعلوم التجارية ، وكذلك فى المواد الدراسية الأساسية التى تدرس فى التعليم العام مثل الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية ، وعدد قليل منها فى اللغات .

تكوين المفردات :

التطور الآخر الذى ارتبط بفكرة بنوك الأسئلة هو تخزين هيكل أو Algorithm بحيث يمكن باستخدامه تكوين Generate الأسئلة بطريقة عشوائية تكون جاهزة للطباعة وذلك بدلا من تخزين كل سؤال على حدة .

ويستخدم هذا الأسلوب لتكوين أسئلة الحساب وغيرها من الأسئلة التى تتميز بالطابع الكمي . وكذلك يمكن استخدام هذه الطريقة لتكوين أسئلة المواد الدراسية التى تتبع مجموعة من القواعد .

بالإضافة الى ذلك يمكن تنويع المفردات لكى نزيد من عدد مفردات الاختبار من متعدد مثلا فى البنك وذلك بأن نختار الاجابات الصحيحة ومحاولات المفردات Distractors من بين مجموعات أكبر تخزن فى ذاكرة الحاسب . ويرى علماء القياس أن طريقة (تكوين المفردات) سيكون لها تأثير هام فى مستقبل بنوك الأسئلة ، اذ باستخدام هذه الطريقة يمكن زيادة حجم البنك حتى يمكن الاستفادة به بدرجة أفضل ، كما أنها تحقق التصور الذى قدمنا له فى الفترة السابقة .

طباعة الاختبارات :

بعد استدعاء الأسئلة Retrieve أو تكوينها Generate عن طريق الحاسب الالىكترونى ، توجد عدة طرق مختلفة لطباعة هذه الأسئلة . ففى معظم الحالات ، تطبع الاختبارات مباشرة على قوائم أساسية Reproduction Masters . وفى بعض الأنظمة يمكن طباعة الاختبار نفسه بصور مختلفة يختلف ترتيب الأسئلة فى كل منها حتى تقل فرص الغش بين الطلاب . ويمكن أيضا طباعة اختبار مختلف لكل طالب . ويرى مؤيدو هذه الطريقة أن المرونة فى طباعة وتطبيق الاختبارات بصورة دورية أو مستمرة تفوق فى قيمتها التكلفة الإضافية للطباعة والتصحيح .

اختيار المفردات :

صممت كثير من الأنظمة لتخزين وطباعة الأسئلة بحيث يمكن للشخص أن ينتقى منها ما يناسب حاجته . الا أنه توجد أنظمة أخرى يساعد فيها الحاسب الالىكترونى الشخص على اختيار المفردات التى تظهر فى الاختبار . ففى مثل هذه الأنظمة ، تصنف المفردات بطريقة ما أو تعرف عن طريق بعض الخصائص سواء كانت رمزية أم احصائية . وهنا يطلب الشخص المفردات التى يحدد خصائصها . فإذا كان مخزون المفردات أكثر مما يحتاج اليه الشخص يتم الاختيار عن طريق الحاسب بطريقة عشوائية بين المفردات التى تنطبق عليها هذه الخصائص . وهنا لا يكون للفرد أى تحكم فى المفردات التى استدعيت . ففى مثل هذه الحالات يجب على الشخص أن يراجع الاختبار المبدئى ، ومن ثم يمكنه أن يطلب من الحاسب ان يحذف بعض المفردات أو يضيف البعض الآخر .

وأحيانا تستخدم الآلة الكاتبة التى يمكن التخابط معها Conversational Terminal لتمكن الشخص من التأمل فى بنك خصائص المفردات Item Characteristics Bank وهنا يتم اختيار المفردات عن طريق الشخص نفسه بالاستعانة بالحاسب الالىكترونى .

مزايا هذه الأنظمة :

ان نظام الحاسب الالىكترونى الذى يقوم بطباعة الاختبارات يتميز .

بقلة الأخطاء والأعمال الروتينية . وكذلك النظام الذى يعين فى اختيار المفردات يقلل من الزمن اللازم للشخص لبحث عن المفردات أو خصائصها .

وهنا يتحكم المعلم فى محتوى الأسئلة دون أن يصرف الوقت فى النواحي الروتينية الخاصة بعملية بناء الاختبارات . وبذلك يستطيع تكوين اختبارات مفصلة تفى بالغرض التعليمى المطلوب .

استخدامات بنوك الأسئلة :

١ — تفيد بنوك الأسئلة المعلمين الذين يريدون تصميم الاختبارات التحصيلية ولكن ليس لديهم الوقت أو المهارة الكافية لبناء مثل هذه الاختبارات . ويمكن للمعلمين استخدام بنوك الأسئلة التى اعتنى بتنظيمها وبذلك توفر الوقت والجهد وربما تؤدي الى تحسين العملية الاختبارية وعملية التعلم .

٢ — تفيد بنوك الأسئلة بخاصة بل وتناسب التقويم المرجعى الميزان Criterion Referenced مثل استراتيجيات تعلم لدرجة التمكن والاتقان Mastery learning . التى أصبحت تستخدم بكثرة فى مجال التعليم فعندما ينصب اهتمامنا على نتائج كل مفردة فى الاختبار بدلا من الاهتمام بالدرجة الكلية فان ذلك يتطلب قياسا يعتمد على درجة كل مفردة .

٣ — تفيد فى الحصول على مواد اختبارية متنوعة وموثقة تناسب المواقف التعليمية المختلفة .

٤ — تقلل من تكاليف بناء الاختبارات كل عام وذلك باتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين فى استخدام بنوك الأسئلة ، كما تتيح الفرصة لتبادل الآراء حول الأسئلة مما يفيد فى اختيار أفضلها وأكثرها فاعلية . كما أن هذا يشجع على حذف وإضافة كثير من المفردات مما يجعل البنك فى نمو وتجديد مستمرين .

٥ — تفيد فى التخلص من مشكلة « سرية الامتحانات Test Security » ، فوجود عدد كبير من المفردات فى البنك يجعل من الممكن أن يحتفظ الطالب بالاختبار لمراجعة دروسه دون أن يتأثر البنك .

ويمكن فى كل مرة سحب عينة عشوائية أو عشوائية طبقية من المفردات واستخدامها كوسيلة للتقويم التشخيصى وبذلك تسهم بنوك الأسئلة فى التصحيح المستمر لمسار التعلم وهو ما يهدف إليه من عملية التقويم المستمر .

وسوف أعرض فى ورقة مقدمة ان شاء الله لطرق بناء بنوك الأسئلة على أساس فكرة « نطاق المفردات » (Item Domains) التى عرضنا لها فى هذه الورقة ، وكذلك كيفية تقدير الخصائص السيكومترية لكل سؤال فى بنك الأسئلة بالطرق المعاصرة .

إعداد معلم الرياضيات وتدريبه

للدكتورة نبيلة زكى إبراهيم

مدرسة بكلية التربية بجامعة طنطا

يعتبر اعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الاعداد الذى يتلقاه . ومهما نتحدث عن تطوير العملية التربوية فان المعلم الجيد يمثل دائما طرفا رئيسيا فيها . ولاعداد معلم الرياضيات الناجح نواجه جانبين أساسيين :

(أ) الاعداد الأكاديمى التخصصى .

(ب) الاعداد المهنى (من حيث الاتجاهات الحديثة بالتدريس النشاطات التعليمية ... الخ) .

ونظرا لتطور الرياضيات السريع ، فبلادنا العربية الآن محتاجة الى اعداد وتدريب المعلم بما يختص بالجانبين معا .

فما لا شك فيه ان التغيرات فى محتوى المناهج المدرسية كملحق بالرياضيات المعاصرة لابد وأن تلحقه أو تسير موازياً له تغيرات فى طريقة التدريس ، ومتابعة الاتجاهات الحديثة لها وأنواع الوسائل التعليمية والنشاطات المختلفة ... الخ .

وسوف نتبادل النقاط الآتية :

•

١ — مشكلات اعداد معلمى الرياضيات وتدريبهم .

٢ — وسائل وأساليب النمو العلمى والمهنى لمعلم الرياضيات .

٣ — وسائل الربط بين تطوير مناهج الرياضيات واعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة .

وذلك نظرا لارتباطها جميعا معا وتأثيرها المباشر على اعداد معلم المستقبل ..

وسوف نتسكلم أولا عن تدريب المعلمين العاملين بالميدان ووسائل الرياضيات النمو العلمى والمهنى لهم . حيث أنهم يمثلون القاعدة الكبرى لمدرس الرياضيات وعليهم اساسا تعتمد عملية تطوير الرياضيات بالمدارس العربية .

مشكلات واقتراحات حول اعداد معلمى الرياضيات وتدريبهم .

١ — المادة العلمية التى يتلقاها المدرس أثناء التدريب :

من الطبيعى أنه تتم لقاءات علمية بين المختصين بالنواحى العلمية والمهنية لتحديد المعلومات اللازم تدريب المدرس عليها ويقترح هنا وقبيل بداية التدريب أن تعد هذه المادة مكتوبة بصورة واضحة للمعلمين ، يرتبط بذلك اعداد الكتب المختلفة التى تصل ليد المدرس قبل فترة التدريب أو أثناءها ، وذلك حتى يستطيع المدرس قراءة ومتابعة ما يسمعه من السادة المحاضرين — يرتبط بذلك أيضا ضرورة اعطاء المدرس المدرب كتب الرياضيات الخاصة بالفرقة التى يتدرب عليها قبل قدومه للتدريب حتى يستطيع قراءتها مقدما وبعد النقاط التى يلزمه الاستفسار عنها لمناقشتها أثناء التدريب .

٢ — اختيار الوقت المناسب للتدريب :

لوحظ فى فترات التدريب السابقة بالقاهرة أن التدريب يتم فى الشهور الأخيرة من العام الدراسى حيث يكون المدرس مشغولا بصورة مزعجة بالدروس الخاصة مما يعوقه عن متابعة الدراسة ، لذلك نقترح بحث الوقت المناسب للمدرس حتى نضمن استجابته العقلية لعملية التدريب .

نقدم هنا اقتراحا آخر بتفريغ بعض المعلمين الأوائل من كل منطقة تعليمية وتنظيم لهم دراسة متصلة بالجامعة لمدة عام أو نصف العام للدراسة

الفعلية للرياضيات الجديدة فى المنهج وطريقة تدريسها (على أن تعد مناهج ذلك مقدما بالجامعة) هؤلاء المعلمون فى كل منطقة تستطيع أن نعتمد عليهم فى تدريس الرياضيات الحديثة بالإضافة الى الاستفادة بهم فى الاشتراك فى تدريب معلمى مناطقهم التعليمية فيما بعد . ويكون اختيار هؤلاء المدرسين بناء على رغبتهم وحماسهم الواضحة للبدء فى تعلم الرياضيات الجديدة ، على أن يرافق ذلك التشجيع المناسب من جانب وزارة التربية ونؤكد هنا على جدية الانتظام ومتابعة الدراسة وجدية الامتحانات المهنية والأكاديمية التى يجتازها المعلم المدرب حتى يمكن الاعتماد عليه فى التدريس وفى تدريب الآخرين .

٣ - اعداد كتاب للمعلم لكل منهج دراسى جديد :

للآن وبرغم مرور ٨ سنوات على تدريب المعلمين على الرياضيات الحديثة ، وتوالى برامج التدريب ، ليس لدى المكتبة المصرية كتاب او دليل للمعلم يوازى كتاب التلميذ .

مما لا شك فيه ان عمل كتاب للمعلم لكل منهج دراسى جديد يمد المعلم بمختلف المعلومات اللازمة فى التدريب ، وبخاصة ونحن فى هذه الفترة من تدريس موضوعات جديدة على المدرس سواء فى المحتوى أم فى الطريقة .

خطة مقترحة لتنظيم كتاب المعلم :

دليل او كتاب المعلم ينبغى ان يسير جنبا الى جنب مع الكتاب المدرسى للتلميذ فى صف معين حيث ينظم دليل المعلم الى ابواب او وحدات فى نفسها ابواب الكتاب المدرسى على ان يكون تنظيم الوحدة او الموضوع فى دليل المعلم كالآتى :

(١) محتوى الوحدة او الموضوع :

وهنا يوضح للمدرس عن أى الأسئلة تجيب الأسئلة هذه الوحدة او هذا الموضوع ما هو المضمون او المحتوى المطلوب من التلميذ تحصيله ، ما علاقة هذا المضمون بالدروس السابقة ما تأثيره على الدروس اللاحقة .

أى ما هو مركز هذه الوحدة من وحدات المنهج السابقة واللاحقة لها ؟ ما هو دور هذه الوحدة فى دراسة المواد التعليمية الأخرى (كالفيزياء مثلا . .) .

(ب) تحليل محتوى الوحدة :

ويشمل تحليل للمفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات المطلوب اكتسابها عند دراسة الوحدة ، كما يشمل التعبيرات الرمزية الجديدة بالوحدة واستخدام ذلك كله فى حل المسائل المختلفة داخل الموضوع .

(ج) طريقة التدريس :

تعرض خطة التدريس المناسبة للدرس أو الوحدة ، ويمكن هنا عرض معلومات إضافية لرفع مستوى المعلم فى الاتجاهات الحديثة أو الطرق المختلفة لتدريس الموضوع وتعرض كذلك وسائل الإيضاح الممكن للمدرس استخدامها . وفكرة مبسطة عن عملها . توضح كذلك الاستخدامات والتطبيقات العملية لموضوع الوحدة .

(د) التمارين الشفوية والتحريرية فى الموضوع :

يوضح للمدرس الخبرات والتمارين السابقة التى تلتزم مراجعتها للسير فى الموضوع الجديد ، وهنا يوضح له أى الأسئلة الشفوية يقوم بإلقائها على التلاميذ تمهيدا للوحدة الجديدة — يوضح للمدرس خصائص التمارين والمسائل الموجودة بالكتاب المدرسى ، أى التمارين تستخدم تمهيدا للوحدة وأىها تعميقا لدراسة المفاهيم الجديدة ، وأىها تطبيقاتا عاما على الوحدة وأىها لعلاج نقط الضعف عند التلميذ ، أى التمارين تعطى للطلبة المتفوقين ، وأى التمارين تستخدم للمراجعة بين دروس الوحدة ذاتها وبين الوحدة فى الدروس والوحدات السابقة لها .

(هـ) حل مسائل الكتاب المدرسى واجوبتها :

وهنا نشير الى ضرورة حل جميع التمارين الموجودة بالكتاب المدرسى (حيث يواجه المنهج أول مرة) على أن يرافق الحل التوجيهات المناسبة لطريقة التدريس وعرض الحلول المختلفة للتمرين الواحد .

فى نهاية كتاب التلميذ يوضح عادة فصل أو تمارين اضافية للمراجعة على المنهج كله ، لذلك يجب أن يحتوى كتاب المعلم على توجيهات لاستخدام هذه التمارين .

(و) نماذج من الامتحانات :

يعرض فى كتاب المعلم نماذج من الأسئلة الموضوعية الحديثة ونماذج كاملة من الامتحانات الجيدة والشاملة وذلك لتغطية موضوعات الكتاب بأكمله أو لكل موضوع على حدة ، كذلك تعرض بدليل المعلم أسئلة لاختبارات تشخيصية لبيان نقط الضعف عند التلاميذ حتى يتمكن المدرس من علاجها فيما بعد .

٤ — اللغة التى يتدرب بها المدرس :

لوحظ أن بعض دورات التدريب السابقة كانت تتم باللغات الأجنبية وعلى يد خبراء أجانب هذا اتجاه سليم فى الاستفادة بالخبرات المختلفة ، ولكن المدرس المصرى قد واجه فى ذلك مشكلة اللغة وسماعها من خبير أجنبى بالإضافة الى الرياضيات نفسها مما أدى الى أن هذه الدورات لم تؤد الغرض نفسه تماما أو لم يستفد منها المدرس بصورة فعالة .

لذلك نقترح أن يتبادل الخبراء مع السادة الأجانب خبراء مصريون ، يتم بوساطتهم بعد ذلك تدريب المدرس المصرى باللغة العربية — ويرتبط بذلك أيضا ضرورة تقريب المادة العلمية التى يتطلب من المعلم قراءتها .

٥ — نتائج التدريب (أو التدريب المتوالى) لمواصلة أو متابعة المدرس الجديد فى الرياضيات وطريقة تدريسها :

ونقترح هنا ألا يتم تدريب المعلم مرة واحدة على مناهج وإنما يتم ذلك على فترات متتالية حتى يظل المدرس على اتصال دائم بالجديد فى المادة والتغييرات الحادثة فى المنهج وطريقة التدريس .

٦ — تنتشر الآن كليات العلوم والتربية فى معظم محافظات الجمهورية أو لديها عدد مكافئ من الكوادر الفنية من المعيدى والمدرسين المساعدين

الذين اعدوا فى الطلبات ودرسوا موضوعات الرياضيات الحديثة بصورة أوسع وأعمق مما يدرس بالاعدادى والثانوى ، وتستطيع كل محافظة بها كلية للعلوم واخرى للتربية بالاتفاق مع المديرية التعليمية بها ان تبدأ بتدريب المعلمين على النحو التالى :

١ — تخصيص عدد من المدارس لتجريب مناهج الرياضيات الحديثة ويقوم بالتدريس فيها (لطلبة الاعدادى والثانوى) السادة المعيدون والمدرسون المساعدون ويشرف على سير العمل بهذه المدارس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية بالاشتراك مع المنطقة التعليمية الممثلة فى تفتيش الرياضيات . يؤخذ بنتائج التجريب وتقويم التلاميذ المستمر وأبحاث ونتائج السادة المعيدين والمدرسين المساعدين فى الاعتبار عند تقويم المناهج المجرية وعند تدريب المعلمين بابلاغهم بالنقاط التى تحتاج الى عناية أكبر عند تقديمها للتلميذ . وكيفية تقديمها له .. الى غير ذلك من التوجيهات التى تظهر أهميتها اثناء سير العمل .

٢ — تقوم كليات التربية والعلوم بتدريب عدد من المدرسين كل عام على المناهج الحديثة ينتقلون بدورهم للتدريس مع المعيدين فى المدارس وهنا يقوم المعيد او المدرس المساعد بدور المساعد للمدرس والمرشد له حيث انه قد سبق له تدريس المنهج سابقا .

وهكذا نستطيع ان نوالى حركات التدريب والتدريس .

كما يلاحظ ان ذلك يجعل المعيدين والمدرسين المساعدين ينغمسون فعليا فى عملية التدريس ويختارون موضوعات رسائلهم العلمية بما يخدم المناهج الجديدة وبذلك تعود نتائج دراساتهم وتجاربهم مباشرة الى مدرس الرياضيات ، بذلك تتوثق العلاقة بين طرف من اطراف البحث العلمى (المعيد والمدرس المساعد) وبين السادة المدرسين والمدرسين الأوائل ويتسادل الجميع الخبرة لصالح العملية التعليمية .

٧ — جدية الامتحان الذى يجتازه المدرس بعد التدريب :

يقترح ان يؤدى المدرس المدرب فى نهاية فترة التدريب امتحانا جديا على الرياضيات المدرسية الجديدة (من الناحية الاكاديمية) يكون مستواه اعلى

من المستوى المتطلب تحصيله من الطالب العادى بالاضافة الى امتحان فى طريقة التدريس على ان يؤخذ بنتائج هذا الاختبار فى ترقية المدرس ، وان توضع مختلف التشجيعات للمدرس الناجح ، كذلك يمكن مناقشة الوسائل الواضحة التى تعمل على ضمان جدية المدرس المدعو للتدريب .

اساليب النمو العلمى والمهنى لعلم الرياضيات :

١ - يقترح توزيع كتب الرياضيات الحديثة على جميع مدرسى الرياضيات بجميع المحافظات حتى يتسنى للمدرس معرفة الجديد فى الرياضيات المدرسية .

٢ - تنظيم مكتبة مركزية للرياضيات بكل مديرية تعليمية تحتوى الكتب المدرسية الحديثة ، كتب فى المناهج وطرق التدريس - النشرات العلمية - نتائج البحوث العلمية المختلفة فى مجال تدريس الرياضيات . حتى يمكن للمدرس الذى لا تتاح له فرصة التدريب (او قبل فترة التدريب) الاطلاع على كل ما يختص بالمناهج الجديدة وطرق تدريسها وحتى يحدد النقاط غير الواضحة له فى المنهج والطريقة ويناقشها عند انتدابه فيما بعد للتدريب .

٣ - عمل مجلة دورية للرياضيات لمتابعة نشر موضوعات الرياضيات الجديدة وكذلك نشر الجديد فى طرق التدريس حول هذه الموضوعات ووصولها للمدرس فى جميع أنحاء الجمهورية .

٤ - الاستفادة من فكرة التعليم البرنامجى فى برمجة موضوعات الرياضيات الحديثة (يستطيع ان يقوم بذلك خبراء التربية ومركز تطوير الرياضيات) وتوزيعها على المعلمين فى جميع أنحاء الجمهورية حيث ان طريقة التعليم البرنامجى لها من الخصائص ما يجعل ان يهمل المدرس التعليم الذاتى .

٥ - تدريب مدرسى الرياضيات على البرامج الجديدة عن طريق المراسلة وذلك بان يرسل للمدرس الكتاب المدرسى لصف معين - كتب

أو دليل المعلم — كتاب مبرمج حول الموضوعات المختلفة التي يحتويها الكتاب — توجيهات مختلفة وبحوث في طريقة التدريس ؛ ويطلب من المدرس أن يعد نفسه لتدريس منهج معين ، ثم يعمل امتحان لهؤلاء المدرسين مشابه للامتحان الذي يعقد في نهاية فترة التدريب حتى يمكن تحديد مدى كفاية أو صلاحية المعلم لتدريس المنهج الجديد ويمكن تنفيذ فكرة التدريب بالمراسلة لتخدم المدرسين بالمحافظات النائية .

٦ — الاستفادة من الرسائل العلمية (ماجستير دكتوراه) والتجارب التي حدثت في مصر والعالم العربي وتبادلها معا وتوصيل محتواها ونتائجها للمدرس عن طريق المجلة دورية للرياضيات ، كذلك الاستفادة من نتائج هذه البحوث في إعادة بناء وحدات الرياضيات بالكتب الحديثة (وهذا ما يقوم به مركز تطوير الرياضيات) .

٧ — اقتراح تكوين لجنة لترجمة بعض الكتب الأجنبية التي تعالج موضوعات الرياضيات الحديثة وطريقة تدريسها الى اللغة العربية حتى تناسب المدرس العربي والعمل على توصيل هذه الكتب ووضع نسخ كافية منها في مكتبات المدارس .

٨ — مكتبة المدرسة في الرياضيات يجب أن تحتوى على الكتب التالية :

الكتب المدرسية المقررة للرياضيات الحديثة — دليل المعلم لكل كتاب — كتب في المناهج وطرق التدريس — كتب مبرمجة في موضوعات الرياضيات الحديثة — كتب مترجمة سواء في الرياضيات أم طريقة تدريسها — نشرات وتوجيهات وزارة التربية الخاصة بالمناهج الجديدة — توجيهات وبحوث صادرة من مركز تطوير الرياضيات حول تدريس موضوعات الرياضيات الجديدة فقد لاحظت أن معظم مكتبات المدارس خالية تقريبا من كتب الرياضيات الحديثة وطريقة تدريسها. اللازمة لمدرس في هذه الفترة .

٩ — يؤخذ في الاعتبار عند التقويم السنوي للمعلم مدى استخدامه للمكتبة سواء المكتبة المدرسية أم مكتبة المنطقة التعليمية وما هي نوعية الكتب التي قراها وما هي استفادته منها في نموه المهني ، ويمكن أن يطلب السادة الموجهون الأوائل من المعلمين تقديم تقارير سنوية أو نصف سنوية

عما قرأوه وكيفية الاستفادة من التدريس ، بذلك يمكن أن نضمن قراءة المدرس واطلاعه على البحوث المختلفة وبالتالي نضمن نموه العلمى والمهنى .

١٠ اود هنا ان اشير الى اقتراح آخر يساعد كثيرا فى نقل المعرفة والجديد فى الرياضيات وطرق تدريسها الى جميع المدرسين فى انحاء الجمهورية وهو تخصيص وقت فى التلفزيون تقدم فيه موضوعات الرياضيات الحديثة وتوجيهات لتدريسها ، ان سماع ورؤية المدرس لبرنامج مثل هذا بالإضافة الى وجود الكتاب المدرسى ودليل المعلم معه كقيل بأن يحل جزءا كبيرا من مشكلة تدريب العدد الهائل من المعلمين .

« والله الموفق لنا جميعا فى مواجهة مسئوليات المرحلة الراهنة من تطوير المناهج واعداد المعلم المناسب لها » .

مفهوم المينى فى المناهج

الدكتور فيليب اسكاروس

المركز القومى للبحوث التربوية

شاع لفظ المينى Mini اى المصغر فى المناهج بالدرجة التى تستلزم توضيح معناه من ناحية حتى لا يحدث خلط بين (الميكرو) و (المينى) لأن كليهما ترجم فى اللغة العربية الى مصغر ، كما يجب التمييز بين مدلول المينى فى المجالات المختلفة من ناحية أخرى . ويستهدف هذا المقال الاجابة على اربعة تساؤلات تدور حول معنى كل من :

— درس مينى — مشروع مينى — مادة مينى — مقرر مينى .

الدرس المينى Minilesson :

لا يوجد درس مينى واحد ، بل لابد من وجود عدة دروس مينى متتالية مكونة حلقات متسلسلة مثل حلقات التليفزيون المسلسلة ، حيث يركز كل درس مينى على (تدريس / تعلم) مهارة محدودة ، او على جانب من مهارة كبيرة . ومدة الدرس المينى بين ٥ — ١٥ دقيقة ويجب تكراره عند التنفيذ عدة مرات حتى يمكن اداء المهارة بكفاية واقتدار فى اسرع وقت وبأقل جهد .

وتستخدم الدروس المينى فى (تدريس / تعلم) موضوعات بها مهارات نفس حركية مثل القراءة والكتابة والتحدث والرياضيات والاقتصاد المنزلى والتربية الرياضية والنسخ على الالة الكاتبة واحدى مهارات التفكير العلمى ... الخ .

كمثال للدروس المبنى فى الآلة الكاتبة العربية : يوضح درساً للتدريب على استخدام حروف الارتكاز الثمانية وهى كما قد تشهرون ، وبعد التمرين عليها يعطى درس مبنى آخر تال له على استخدام السبابة فى اليمين للضغط على حرفى اللام والالف فى صف حروف الارتكاز نفسه . وبعد ذلك يأتى الدرس المبنى الثالث لاستخدام أصابع اليمين على الصف الأعلى من حروف الارتكاز ... وهكذا تتوالى الدروس المبنى متسلسلة حتى يتحقق الهدف الأخير وهو اكتساب مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة العربية .

المشروع المبنى Mini Project :

هو مشروع تربوى يعمل على تحقيق التعلم الذاتى للامتعلم فى ضوء مفاهيم أساسية درسها منهجياً . ويمكن استخدامه بجانب التدريس التقليدى فى مدارسنا ، ولو أنه يكون أفضل وأعلى كفاية إذا اقترن بالتدريس من مدخل الموديول (راجع مقالنا فى العدد قبل السابق عن الموديول) .

وتعطى فيما يلى أمثلة للمشروعات المبنى :

— بعد أن يدرس معلم العلوم موضوع تمدد الغازات بالحرارة وانكماشها بالبرودة عند ثبوت ضغطها ، يستطيع أن يطلب من أحد تلاميذه أن يصمم ترمومتراً غازياً .

— وبعد أن تدرس معلمة الاقتصاد المنزلى موضوع الجاكارد فى الكوفية ، تطلب من تلميذة تصميم جاكارد لبوفا .

— وبعد أن يدرس معلم اللغة العربية دور طه حسين فى تطوير الأدب العربى ، يطلب من أحد التلاميذ دراسة أثر الأدب الفرنسى فى الأدب العربى الحديث .

ومثل هذه المشروعات المبنى تتطلب الانجاز فى وقت قصير على أن تراعى العناصر الآتية فى اخراج التقرير أو الشكل النهائى للانتاج :

أ — كتابة أبعاد المشكلة التى يتعرض لها الطالب فى المشروع المبنى .

٢ - تحديد أسلوب جميع المادة اللازمة لدراسة المشكلة وإيجاد حل لها .

٣ - تدوين مبررات اختيار أو استبعاد مادة دون أخرى بعد جمعها .

٤ - صياغة الشكل النهائي للبحث أو الموضوع أو الجهاز المطلوب عمله ودراسته .

٥ - مراجعة الصياغة النهائية أو الانتاج النهائي واختبار صلاحيته .

٦ - تدوين الرؤية المستقبلية وعناصر التغذية المرتجعة .

المادة الميني Minisubject :

هي فرع من مادة أو جزء من مادة أو مادة دراسية تعرض في شكل مدبول بحيث تدرس في عدد قليل من الساعات .

ونحن في مصر في أشد الحاجة الى بناء مادة ميني من مدخل المديول في القراءة والكتابة والحساب لمواجهة مشكلة الأمية في مصر بأسلوب مركز سريع يجعل المتعلم يشعر بتقدمه المطرد في المهارات القرائية والكتابية والحسابية مما يحفزه على الانتظام والمتابعة حتى تمحي أميته .

المقرر الميني Minicourse :

الفرض الرئيسى من المقرر الميني هو تقديم مجالات مختارة من الدراسات المركزة التى تفى باحتياجات المعلمين وتشبع اهتماماتهم ، والتى لا تتيحها المناهج الحالية . ويدرس هذا المقرر الميني فى الوقت الحر خارج اوقات الدراسة للتلاميذ وخارج اوقات العمل الرسمية للموظفين والعاملين الذين يودون الانتظام فيه ، ويقوم بالتدريس فيه معلم محترف أو هاو أو متخصص من غير المعلمين حسب طبيعة المقرر ، وتتراوح مدة دراسة المقرر الميني بين ٣ - ١٠ أسابيع وبمعدل درس واحد أو درسين أسبوعيا .

ففى مصر لا تتيح المناهج الحالية فى العلوم دراسة كيماويات التجميل ،

مما يجعل الحاجة ملحة الى عمل مقرر مبنى عن كيفية عمل العطور ودهانات الجلد وطلاء الأظافر ومساحيق التجميل ومحاليل الشعر . . . الخ دون أن تترك دراسة هذه الموضوعات فى نوادى العلوم والجمعيات المدرسية عفوية وبدون تقديم الأساس الأكاديمى والاتجاهات العلمية السليمة لها .

كما أن الاقتصاد المنزلى من أهم المقررات المبنى بالنسبة للشباب من الذكور حديثى التخرج والذين يعيشون بعيدا عن أهلهم فى وظيفة جديدة حيث يحتاجون الى رتق ملابسهم و طهى طعامهم أو تنظيف مساكنهم أو صيانة أجهزة المنزل وأثاثه . . . الخ .

كما أن غالبية المواطنين المصريين من المثقفين أو غير المثقفين تنقصهم الخبرة الخاصة باستخدام الأعشاب الطبية المتوفرة لدى كل عطار ، مما يبرز الحاجة الى بناء مقرر مبنى خاص بالأعشاب الطبية واستخداماتها ، ويستحسن أن يقوم مدرس أحياء أو صيدلى أو طبيب بتدريسه فى أوقات تناسبهم وتناسب الراغبين فى الانتظام فيه .

وفيما يلى يقدم الكاتب نموذجا لمعالم مقرر مبنى فى النباتات الطبية ، حيث تستغرق دراسته النظرية والعملية ثمان ساعات فقط . ويترك الكاتب تحويل هذا المقرر المبنى الى موديل لأحد الباحثين وبخاصة وأن هذا المجال طريف وشائق ويقبل عليه كثيرون فى مصر .

معالم مقرر مبنى فى النباتات الطبية

الأهداف الإجرائية هى التعرف على النباتات :

أدوات تحقيق الأهداف

الزعفران . السكرابية .
الريحان

حبهان . نعناع . بنفسج .
خس

قرنفل . نعناع . خروب

فقرات المقرر

نباتات للجهاز مهدة للأعصاب
العصبى

مسكنة للصداع

مقوية للأعصاب ومنشطة
للجسم

معالم مقرر ميني في النباتات الطبية

الأهداف الإجرائية هي التعرف على النباتات :

فقرات المقرر	أدوات تحقيق الأهداف
نباتات للجهاز الهضمي	للعالجة الحموضة لتلطيف التهابات الجهاز الهضمي لإزالة عسر الهضم لمعالجة الاسهال لمعالجة الإمساك
نباتات للبرد والجهاز التنفسي	للعالجة المغص المعوي وطاردة للآرياح مهدئة للكحة وبحة الصوت لمعالجة البرد والنزلات الشعبية طاردة للبلغم محفزة
نباتات للكلى ممانعة لتكون الحصى والجهاز البولي تساعد في تكوين الحصى لتفتيت الحصى وانزالها مطهرة للجهاز البولي تسكن المغص الكلوي	للعالجة الحموضة لتلطيف التهابات الجهاز الهضمي لإزالة عسر الهضم لمعالجة الاسهال لمعالجة الإمساك للعالجة المغص المعوي وطاردة للآرياح مهدئة للكحة وبحة الصوت لمعالجة البرد والنزلات الشعبية طاردة للبلغم محفزة نباتات للكلى ممانعة لتكون الحصى والجهاز البولي تساعد في تكوين الحصى لتفتيت الحصى وانزالها مطهرة للجهاز البولي تسكن المغص الكلوي
مدرّة للبول	مدرّة للبول

نباتات للجلد	التهابات التجويف الفمى	مضمضة بمغلى الريحان والقرنفل
	التهابات الجلد	لبخة بذر كتان أو مرهم كبريت نباتى
	الجزع وآلام الروماتزم	لبخة ردة أو بذر كتان أو حلبة لتخفيف الورم
		دهان بزيت الأرز أو مغلى الصفصاف أو البيلسان أو الثوم لتخفيف الألم
نباتات ضد الحشرات	روائح نباتية تطرد الحشرات قاتلة للحشرات	السترونلا والفلية والشيح والنعناع الأخضر بصل الفار لقتل الفار

تحية وتهنئة

السيد الاستاذ الزميل الكريم ..

تحية مجددة وبعد .. فينتهز مجلس ادارة الرابطة فرصة صدور هذا العدد الأول من صحيفة التربية للسنة الثالثة والثلاثين ، فيتوجه اليكم بخالص التهنئة والتبريك ، راجيا لكم ولجميع الزملاء الاعزاء في كافة المواقع التعليمية حياة سارة قارة ، وتوفيقا كاملا في اداء رسالة التربية المقدسة ، رسالة الانبياء والمصلحين ، التي نسعى جميعا الى دعمها وتأصيلها بكل ما نملك من طاقة وعدة وايمان ، والعمل على توحيد الصف ، وجمع الكلمة ، وتوثيق الروابط ، وتقوية العلاقات الانسانية الوطيدة ، بين اسرة المعلمين في شتى ميادين العمل ونشاطاتها المتعددة ..

كما يتوجه مجلس تحرير الصحيفة بدوره الى جميع السادة المعلمين على مختلف مستوياتهم الوظيفية بالتحية والتقدير ، سائلا المولى جل وعلا ان يأخذ بأيدينا نحو العمل الجاد ومضاعفة الجهود وزيادة البذل والعطاء لخدمة الاهداف التربوية المثلى ، التي تساعد في تكوين الاجيال الصاعدة من نابتة الأمة وشبابها بالعلم النافع ، والتوجيه الراشد ، والأخلاق القويمة ، والاعداد السليم ، للاخذ بيد الأمة نحو الكمال المرجى والامل المنشود .

هذا وندعو الزملاء الأكارم الى المشاركة الفعالة في تحرير الصحيفة ، والعمل على ارسال المقالات والبحوث والآراء والملاحظات والأخبار المفيدة التي ستكون موضع الاهتمام والدراسة . على ان تبعثوا بها الى السيد الاستاذ محمود النبوي الشال سكرتير التحرير على عنوان الرابطة .

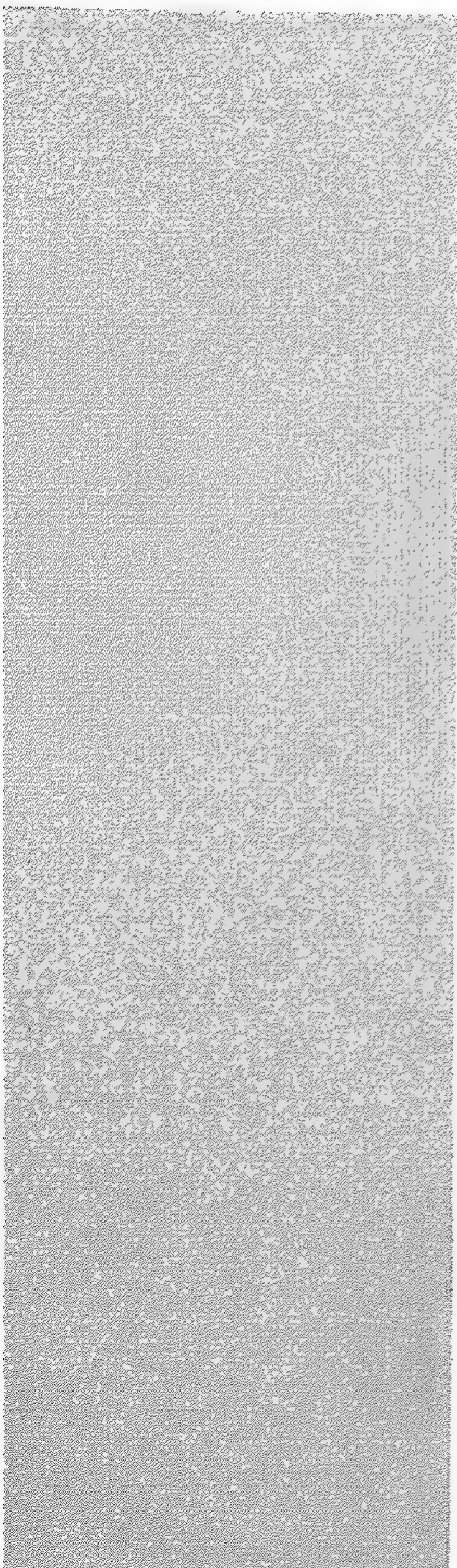
ونعاهدكم على المضي قدما في القيام بحمل المسؤولية الأدبية ، ورعاية هذه الأمانة الغالية ، استمرارا للمسيرة الحثيثة على طريق الحق والخير ، وفي هدى العلم النافع والثقافة الأصيلة والمقاصد النبيلة .

ونسأل الله عز وجل الهداية والاستقامة ، وأن يكون سعينا خالصا لوجهه الكريم ، وأن يوفقنا الى ما يحبه ويرضاه من القول والعمل والنية الصادقة ، فانه جل وعلا حسبنا ونعم الوكيل .

مجلس ادارة الرابطة
وهيئة تحرير الصحيفة

مطبعة الجبلاوى
٤٠٤ شارع الترمذى البو لاقية

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨١/١١٠



محنة السيرة

العدد الثاني

يناير ١٩٨٢

السنة الثالثة والثلاثون

مجلد

٢٢٢

٢٢٢

٢٢٢

٢٢٢

٢٢٢

٢٢٢

٢٢٢

صحف التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

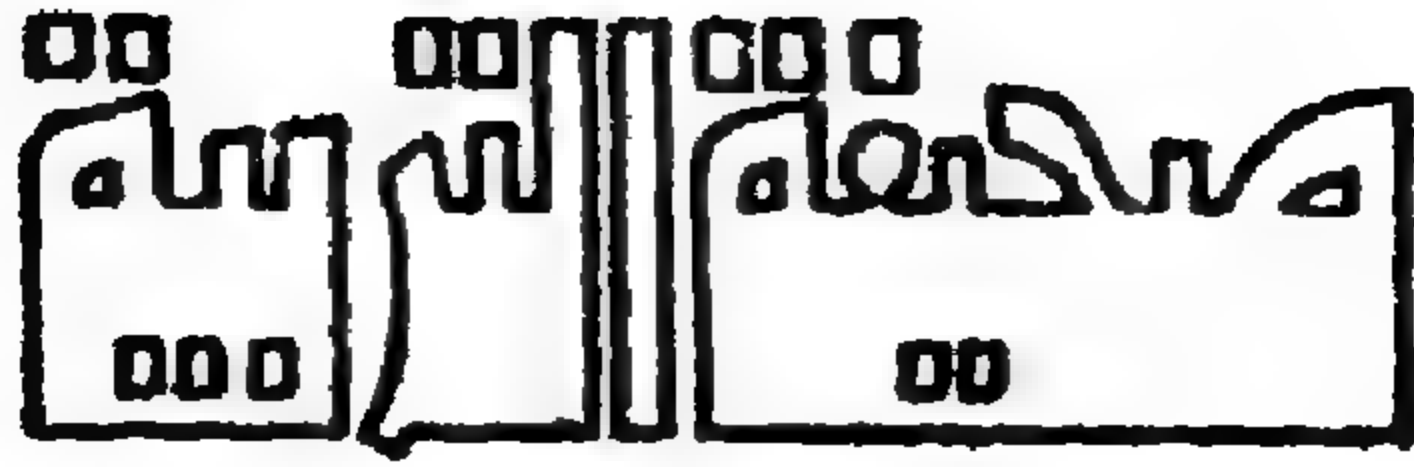
الأستاذ الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة
الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
الأستاذ الدكتور سيد محمد خير الله
الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار
الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى
الأستاذ محمد كمال منصور
الأستاذ الدكتور يحيى حامد هنادام

مدير الصحيفة : الأستاذ محمود عيد عربان

● تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	● الاشتراك السنوى :
● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
● ترسل المقالات والمكتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .	٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : اكتوبر - يناير - مارس - مايو



العدد الثاني

يناير ١٩٨٢

السنة الثالثة والثلاثون

في هذا العدد

صفحة	كلمة المحرر
٣	هل هناك قضية للشباب في مصر للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
٧	النشاطات الثقافية في حقل التعليم (١) للاستاذ محمود النبروي الشال
٢٠	الآراء النفسية عند الإمام الغزالي للدكتور محمد عبد الظاهر الطيب
٣٠	المحتوى الدراسي لمناهج علوم التعليم الأساسي (٢) للدكتورة بثينة حسنين عمارة
٣٨	استخدام نماذج السمات الكامنة في بناء بنوك الأسئلة للدكتور صلاح الدين محمود علام
٤٥	مقرر مقدم الى مدرسة التعليم الأساسي (أشغال الجلد) للدكتور سليمان محمود حسن
٥٦	فهم المعلم كهدف للتربية العلمية للدكتور إبراهيم بسميوني عميرة
٦٥	نحن والتعبير الفني عند أطفالنا للدكتور عبد الحميد الدواخلي
٧٦	بناء وحدة في التربية البيئية للكبار في الريف المصري للدكتور سعيد محمد محمد السعيد

كلمة المحرر

هل هناك قضية للشباب في مصر

للاستاذ الدكتور

يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

كان الشباب دائما وما يزال وسيظل أهم ماتدخره مصر لمستقبلها وأعلى ثروة قومية تعتز بها ، ومن هنا كان اهتمام المجتمع برعاية الشباب والدعوة الى تهيئة الفرص الملائمة لاعداده للقيام بدوره في مستقبل حياة الأمة . غير ان هذا الاهتمام بالشباب كثيرا ما يفتر في غمرة الأحداث أو المشكلات التي تواجه المجتمع حتى اذا ما ألت بالأمة مواقف تهدد حاضرها اتجهت الأنظار الى الشباب تلتبس فيه الأمل للحفاظ على كيانها وتأمين مستقبلها . لذلك نجد ان في أعقاب الأحداث القريبة المؤسفة التي هددت وحدة الأمة والاعتيالات الفادرة التي هزت كيانها ان ارتفعت الأصوات عالية منادية بدراسة مشكلات الشباب ووسائل توجيهه ورعايته باعتباره عدة المستقبل وباعتبار أن قضيته هي جزء لا يتجزأ من قضية المجتمع ومشكلاته .

وقد يحتاج التعرض لهذا الموضوع أن نبداً بإيضاح المقصود بالشباب هنا . غير أننا نفضل الا ندخل في تعريفات أكاديمية قد تختلف فيها وجهات النظر ونكتفي بأن نستخدم تعريفاً إجرائياً للشباب يشمل أبناء الأمة فيما بين المرحلة التي تلي الطفولة المتأخرة ولتكن من حوالى سن الخامسة عشرة الى مرحلة الرجولة أي قبيل سن الثلاثين فهذه الفترة هي تقريبا الفترة التي

يحتاج الفرد فيها الى الاستقرار النفسى والتكيف مع بيئته وتحديد اهدافه فى حياته فى ضوء قيمه ومثله العليا التى كونها وما زال يكونها كما انها الفترة التى يبدأ فيها فى التعرف على نفسه والتعايش معها فى سلام فيختار طريقه فى الحياة ، وهو فى هذا كله اشد ما يكون حاجة الى من يخلص له النصيحة يأخذ بيده ويرشده ويبصره بالحياة وما فيها من خسرات وعظات ... الخ .

ولا شك أن هناك عددا كبيرا من المؤسسات القائمة فى المجتمع التى من أهم وظائفها رعاية هؤلاء الشباب وارشاده واعداده لتحمل مسئولياته فى مستقبل حياته . ومن امثلة هذه المؤسسات واهمها دور التعليم كالمدارس والجامعات واجهزة الاعلام المختلفة من صحافة واذاعة وتليفزيون وكذلك دور النشر التى تصدر الكتب والمطبوعات ثم السينما والمسرح والنوادر الرياضية والاجتماعية والساحات الشعبية ودور العبادة وغير ذلك من المؤسسات الأخرى .

وفى واقع الأمر لو نظرنا الى قضية الشباب نظرة شاملة ومتكاملة مع الأحداث التى يعيشها والنشأة التى نشأ فيها والمستقبل الذى يرجوه ويسعى الى تحقيقه لوجدنا أن قضية الشباب هى نسيج متفاعل ومتكامل مع بقية قضايا المجتمع ومشكلاته من اقتصادية وتربوية وثافية واجتماعية وسلوكية وسياسية .. الخ . فهل يمكن مثلا فصل قضية الشباب اليوم عن قضية التعليم فى المجتمع واساليب ووسائل تربيته ، ما اتبع منها فى الماضى مما أثر على شباب اليوم أو ما يتبع منها حاليا مما يؤثر أيضا على شباب اليوم بل وعلى الجيل المقبل كله ؟ وإذا تحدثنا اليوم ونحن فى صدد رعاية الشباب وحمايته عن ضرورة توفير العمل المنتج للشباب الذى يحقق له ذاته وطموحه ويصرف فيه جهده وطاقته لخير نفسه ومجتمعه فهل يمكن فصل ذلك عن التخطيط الاقتصادى والاجتماعى للمجتمع ككل ؟ وهكذا فإن كل جانب من حياة المجتمع لابد وأن له صلة وثيقة بشباب هذا المجتمع ان لم يكن فى أمسسه وطفولته وفى حاضره وشيخوخته .

ومن هنا فاننا ندعو أن يكون التخطيط لأبناء الأمة ورعايتهم والتخطيط لحياة المجتمع وتنميته تخطيطا شاملا متكاملا فلا يمكن أن نتصور مثلا التركيز

علي تربية الشباب رياضيا دون ان تلقى الطفولة عناية متوازنة مع العناية بالشباب ، والا كنا كمن يركز على محو أمية الكبار دون ان نخطط لاستيعاب الاطفال فى مدارس التعليم حتى لا يفوتهم قطار التعليم وهم كبار .

واذا نظرنا الى رعاية الشباب تربويا وصحيا ودينيا ورياضيا كما يجب أن يكون الاهتمام فى الوقت الحاضر ، بل وفى كل وقت ، اذا نظرنا الى مثل هذه الرعاية نظرة مهنية على أسس موضوعية سليمة فهل يمكن أن نتغافل عن دور المدرسة فى هذه الرعاية ؟ هل يمكن أن نتحدث فقط عن النوادى الرياضية وعن الرعاية فى دور العبادة وعن شغل أوقات الفراغ وعن الصحافة وأساليب الاعلام وعن المعسكرات الصيفية وعن كل هذه الأساليب وغيرها دون أن نؤكد على الأداة الأساسية والمتخصصة فى هذه الرعاية وهى المدرسة ؟

لقد تبارت الأقلام فى هذه الأيام فى الصحف وفى الندوات العامة حول الحديث عن رعاية الشباب وقد أجاد البعض فى العرض وتحليل المشكلة تحليلًا علميًا غير أن الكثيرين قد تناسوا أن للمشكلة جذورا عميقة يرتبط حلها بإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع الأخرى وتصور البعض الآخر أن المشكلة من البساطة بحيث لا تتطلب أكثر من أن يضغط المسئولون على بعض الأزرار فتتفتح أبواب السعادة وعوامل التكيف والتوجيه أمام الشباب . غير أن ما يدعو الى العجب أن الكثير من الآراء قد تجاهلت دور المدرسة أو الجامعة فى التربية تجاهلا يكاد يكون تاما كما لو كنا قد أنشأنا المدارس ترفا لا علاقة له بمشكلات مجتمعنا واحتياجات أبنائنا وتحقيق أهدافنا القومية عن طريقها .

قد يرد بعض القراء على هذا الكلام بأن المدرسة قد حادت عن القيام بوظائفها أحيانا عندما تتحول الى جهاز تفريخ للحصول على الشهادات والاعداد للامتحانات مما جعلها فى بعض الأحيان تهمل الرعاية المتكاملة لأبنائها وتربيتهم التربية السليمة وحتى اذا سلمنا بأن هذا صحيح أحيانا فهل هذا يعنى أن نهمل المدرسة أو الجامعة ودورها فى رعاية الشباب بل والأطفال والفتيان فى بيئتها ؟ ان الاتجاه السليم هو أن نطالب بالحاح لتمكين المدرسة من تأدية وظائفها الأصلية والأساسية فى رعاية الشباب بل وفى دراسة جميع العوامل المرتبطة بهذا الموضوع مما يتصل ويتشابك مع

العوامل الأخرى فى المجتمع التى تعوق الحلقة المتصلة فى بناء المواطن المصرى منذ ولادته مارا بمرحلة الشباب حتى كهولته .

● ان قضية الشباب ورعايته هى قضية اصلاح المجتمع من جميع نواحيه ولا يمكن فصل احدى القضيتين عن الأخرى وان كنا نضطر أحيانا الى الفصل بين القضيتين فان ذلك يتم غقط ليمسر الدراسة والتحليل .

● ان رعاية الشباب فى مجتمعنا يجب أن ينظر اليها نظرة شاملة وليس من جانب واحد من جوانب هذه الرعاية مثل الجانب الرياضى دون الجانب الثقافى . كما يجب أن ينظر اليها نظرة متكاملة مع بقية جوانب التنمية فى المجتمع .

● ان المدرسة أو الجامعة يجب أن تكونا الاداة المتخصصة التى يجب ان تلجأ اليهما فى تربية الشباب والأبناء وعلينا أن ندعمهما بالامكانيات البشرية المدربة والمؤهلة لهذا العمل وبالامكانيات المادية اللازمة للقيام بالتربية بالمعنى الشامل لهذه الكلمة وان نستعين بكل ما فى المجتمع من عوامل مساعدة أخرى .

وأرجو أن نتعرض فى عدد قادم ايها القارىء العزيز لبعض وسائل وأساليب رعاية الشباب فى مدارسنا .

(١)

النشاطات الثقافية في حقل التعليم

الأستاذ محمود النبوي الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الثقافة بمفهومها البسيط هي مجموعة الخيوط أو إحدى هزمات الوصل التي تكون الشخصية الانسانية ، وتسهم بصورة ايجابية في عمليات التغيير التي يتطلبها الواقع ويفرضها ، وتدفع الفرد الى التفكير المنظم والعمل المتقن والتصرف الحكيم بما يحقق له التوافق الاجتماعي وايجاد التجانس وازالة الفوارق وحل المشكلات اليومية ، من خلال التأثير والتأثر المتبادلين وفي ضوء العلاقات الانسانية المتزنة بينه وبين غيره عند الاجتماع على هدف يقصد لذاته أو حاجة يلح الواقع في طلبها .

وبنظرة دقيقة الى مؤسساتنا التعليمية تبرز أهمية الثقافة التي نفتقدها بالصورة المرجوة . فالطالب في المدرسة قد يتعلم ، ولكنه قلما يتثقف ، وهذا من شأنه أن يؤثر تأثيرا ملحوظا على حيوية العملية التعليمية ، وعلى تكوين هذا الطالب التكوين العام المتكامل ، الذي يساعده في الاضطلاع بمسؤولياته والقيام بتبعاته ، اذا علمنا ان الحياة ليست علما صرفا ، ولكنها شيء يضم الى الواقع الملموس ما يستتر خلف هذا الواقع من منظورات مبهمة في وحدة متكاملة وصورة متجانسة وعلاقة متفاعلة .

ولكى نضع الأمور في نصابها ينبغي أن نتجه المناهج الدراسية الى توفير القسط اللائم والفرص المتاحة لكل طالب من التربية المنسجمة الشاملة التي تركز بخاصة على ما يستحق التركيز وما يستأهل الاهتمام بالنواحي الثقافية من زواياها المختلفة بحيث لا يحس شيئا من التناقض ، وبحيث لا تقتصر على

المعارف والمعلومات النظرية المألوفة وحدها فى مجالاتها المستقلة ودوائرها
المغلقة تحقيقا لأكبر قدر من الفعالية .

ولن يتحقق ذلك الا اذا وفرنا للمتعلم ضروبا شتى من النشاط الثقافى
النوعى بمختلف صورته وتعدد جوانبه ، فلا يكون فى وقت من الاوقات ناقلة
أو أمرا ثانويا على هامش الدراسة كما هو ملموس فى كثير من المواقع
الميدانية ، لأنه فى حقيقته من العوامل الرئيسية فى بناء تكوين المتعلم وتشكيل
سلوكه ، واغفاله أو أهمله تهديم لهذا التكوين ، بل تقويض لأركان العملية
التعليمية فى حد ذاتها .

ولقد بات مؤكدا ان التعليم الذى يقوم على ملء العقول الخاوية
بالمعلومات والمعارف النظرية على اختلاف ألوانها تعليم فاشل وغير مجد ،
لأنه يعتمد أكثر ما يعتمد على حشو الرعوس بتلك المعلومات من غير تمثيل
صحيح أو هضم كاف لها ، فى الوقت الذى منح الله فيه الإنسان بعض
القدرات الخاصة التى يجب تنميتها حتى تصبح فعالة ومؤثرة .

أيد هذا المعنى السيد « الدوس هكسلى » الذى احتج احتجاجا عنيفا
على هذا الأسلوب فى قوله المأثور : « ليس العقل وعاء نستطيع أن نملأه
بطريقة آلية ، انه كائن حى ليس له من الغذاء بد . والكائن الحى الذى يتلقى
غذائه بشهية هو الذى يمتص هذا الغذاء على أحسن وجه . واذا أخذنا
المعدة على أنها دلو وحشوناها بالطعام حشوا فانها فى الغالب سوف
تلفظ هذا الطعام فى نوبة من نوبات الغثيان ، وكذلك يفعل العقل » .

وزيادة فى تأكيد هذه النقطة صور « هكسلى » الطفل فى ذلك العصر
وهو فى غرفة الدراسة صورة كئيبة حيث قال : « وانه ليجلس على مقعد
الدراسة مستكينا سلبيا بين أربعين أو أكثر من زملائه المتباينين المختلفين ،
والمدرس يضح المعلومات ، ثم يعاود ضحها مرة بعد مرة بطريقة آلية فى
وعاء الطفل العقلى » .

ولكى نضع الثقافة فى موضعها العلى الصحيح ينبغى أن نوجه عنايتنا
أساسا الى المدرسة باعتبارها البيئة الثقافية الهامة فى تكوين المتعلم بحيث
تتوافر لها العناصر المحققة للمناخ الثقافى السليم من خلال الجوانب التالية :

١ — مناهج تعليمية جيدة الاعداد والصياغة والاختيار :

وهذا يتطلب القيام بمراجعة شاملة للمناهج الدراسية وتحليلها بمنظور جديد ومأخذ دقيق يستبعد الحواشي ويركز على الأساسى ، واصطفاء ما فيها من قيم صالحة تستحق البقاء ، وبلورتها بصورة عصرية جذابة مرنة تقابل المستهدف منها وتؤكد ، وتعنى بخاصة بكل ما يرتبط بتطلعات واقعنا وفلسفة مجتمعنا ، مع الافادة من ثقافة الغير والمحافظة على وجودنا وشخصيتنا ، ورفض سياسة النقل والتقليد والالتكاء على آفاق الابداع والصيغ الموائمة للخلاقة .

٢ — كتاب مدرسى متطور صالح فى مضامينه جذاب فى شكله :

الكتاب المدرسى برغم التحسن الملحوظ الذى طرأ عليه أخيرا ، فإنه مازال فى مسيس الحاجة الى مزيد من التحسين المستمر سواء فى طباعته واخراجه بعامة ، أم فى المادة العلمية التى يضمها من خلال المقررات الدراسية المحددة .

انه يحتاج من غير شك الى اهتمام متصل فيما يتعلق بتعبيره عن الارتباط بترائنا الثقافى من ناحية ، ومواكبته لثقافة العصر من ناحية أخرى ، ومدى استلهامه للعناصر الايجابية فى هاتين الدائرتين بما يحقق تكامل الثقافة وناعليتها ، كما يتطلب إعادة النظر فى صلاحيته للمتعلم بحيث يكون أداة أصيلة فى نموه الثقافى وفى تجانسه وتكوينه .

هذا بالاضافة الى ضرورة العناية كل العناية بتصميم الغلاف الذى ينم عما بداخله وباختيار خامته واختيار الصور الفوتوغرافية والرسومات التوضيحية بحيث تكون جلية واضحة المعالم وعلى أن يلعب اللون دوره فى هذا المجال ، ولهذا كله تأثيره القوى على الارتقاء بمستوى الكتاب المدرسى مما يشوق الطالب على الاقبال عليه بكنه الهمة والرغبة ، وبمزيد من التقدير والاعجاب وهو بهذه الصورة من الاتقان والجمال اللذين يغريانه بحب المادة واحترامه لها فى شكلها ومحتواها ، فتكون الفائدة من ورائه اعم والعائد لوفى .

٣ — معلم مكتمل العدة فى الاعداد والتكوين المهنى :

يقوم المعلم بالعبء الأكبر فى اعداد الناشئة وتربيتهم وتهيئتهم للحياة الكريمة ومن ثم تبرز أهمية اعداده فى اطار الفلسفة السياسية والاجتماعية للدولة . ونحن فى مسيس الحاجة الى طراز فائق من المعلمين الذين يتمتعون بالصلاحيات الكاملة من العلم الوفور والثقافة المتميزة الواسعة والخبرات المتعمقة والقدرة على العطاء السليم .

وليس هذا فحسب ، بل لابد لهم من الالمام بالأساليب الحديثة والطرق المثمرة والأسس المؤثرة ، ولهذا كان لابد من اختيار المعلم وفق مواصفات ومهارات وقدرات خاصة ، مع توافر الاستعداد للمهنة وحبها والايان العميق بها ، معلم يحاسب نفسه قبل ان يحاسبه غيره ، وينقد نفسه نقدا ذاتيا يتيح له النمو الذاتى والتجدد المستمر والارتفاع بطموحه الى استكمال نقصه وتحسين ذاته ودعم شخصيته وزيادة فاعليته وأن يلبس لكل حال لبوسها ، وأن يقف تجاه كل موقف بما يلائمه ، وأن يحسن الافهام اذا حدث ، ويحسن الفهم اذا حدث . هو الذى يأخذ فى اعتباره أنه مهما يبلغ من العلم والثقافة فلن يصل الى حد الكمال ، وأنه مهما يكتسب فلن يؤتى من العلم الا قليلا .

وعلى كليات التربية ان تقف الطالب الذى سيصبح عما قريب معلما على تحويل مدرسته التى سيعمل فيها من مجرد دار للعلم الى دار للمجتمع ، وتقديم خدماته من أجل الارتقاء والنهوض بها حتى تصبح بيئة جمالية نظامية نظيفة ذات رواد وتقاليد مرعية .

واذا كنا نعيش الآن عصرا شهد ازدهار العلم والتقدم فليس من المناسب فى شيء أن يسير اعداد المعلم بطرق تقليدية ثابتة ، فالواجب اجتيازها الى أساليب مبتكرة تتمشى والاتساع الكبير فى ميادين التطبيق التى تواجه احتياجات الحياة اليومية وتلبى مطالبها العصرية .

نريد معلما تزداد قدرته أثناء الاعداد وبعده على الاحساس بجسدى العمل ونبله ، وبمضاعفة الانتاج والتعاون مع الغير ، وتوجيه الحقائق الكونية والظروف والملابسات وجهة وظيفية ، أى ربط العلم بشئون الحياة وفلسفة المجتمع .

وفى برنامج اعداد المعلم ينبغى ان يكون ثمة اجراء لمسح شامل يرصد امكانات المدارس المادية والفنية على اختلافها حتى يكون التفاعل عمليا بمقتضى هذا الواقع وليس قائما على المثاليات الرفيعة التى لا يتسنى وجودها او تحقيقها الآن فى كثير من المواقع التعليمية .

وليس فى منطق العصر أن يكون عمل المعلم قاصرا على مهنة التدريس فى حد ذاتها بالنسبة للمادة الدراسية التى تخصص فيها ، ولكنه فى المقام الأول مرشد وقائد ومصلح اجتماعى يقوم بكل عملية مربية ، سواء فى مواقع العمل بالمؤسسات التعليمية ، أم فى الحياة التى يعيش بين ظهرانيها وينتمى اليها .

ولا بد أن يتعود المعلم منذ سننى اعداده على احترامه للتراث الثقافى الذى نبت على هذه الأرض وتحت سماء هذه الرقعة من وطننا ، وأن يستحث همته ويستثير عاطفته ، ويدفعه دائما الى العمل لتحقيق الأمل ، واكتساب طابع مميز. أصيل محدد المعالم ، بين القسمات لا يجوز اغفاله أو تناسيه ، وأن يرفض أية ثقافة أجنبية متى ثبت لديه أنها تتعارض ومثاليتنا وميولنا وتقاليدنا . وليس معنى هذا أن نغلق أمامنا نوافذ الضوء والهواء فى استرفاد كل ما من شأنه أن يتقدم بنا خطوة الى الأمام .

وفى اعداد المعلم ينبغى لنا أن نعنى عناية خاصة بأصول دينه وروح عقيدته وحميد سلوكه . فلن يكون مصدر عطاء حقيقى ومؤثر فى أبنائه الطلاب ، وبخاصة اذا ما تعلق الأمر بمعلم اللغة والثقافة القومية ، واعادة النظر أيضا فى طرق التدريس ووسائل التربية ، وفى الشروط والمواصفات التى تعيش فى ظلها البيئة المدرسية الآن بعد أن انعدمت منها النشاطات المتمثلة فيما كان يسمى الهوايات الأدبية والفنية والعلمية والاجتماعية واللغوية وأنزوى دور المكتبة وتزايدت أعداد التلاميذ فى الفصول الدراسية بما يقف حجر عثرة أمام أى نجاح لدور المدرسة التعليمى والثقافى .

٤ — خلق مناخ مدرسى يكفل تحقيق جوانب النشاطات الثقافية على اختلاف صورتها :

وذلك لكى تصبح العملية التعليمية التى تقوم بها المدرسة جزءا من رسالتها الثقافية المأمولة ، وبحيث يصبح التعليم بمنزلة العمود الفقرى لخط ثقافى عام يتكون من خلاله الطلاب الذين يتميزون فيما بينهم بطاقات وقدرات تختلف كما وكيفا ونوعا .

فهناك الجسد وطاقاته ومطالبه والعقل وطاقاته واحتياجاته ، والنفس والروح وطاقاتهما ، وهناك الاستعداد الهائل لدى كل فرد نحو الخير أو الشر ، وهناك الطاقة الكبرى عند كل انسان لتسخير هذا الكون والافادة مما فيه ، وهناك الاستعداد للحياة العملية والتجاوب وميادينها المختلفة .

وهذه الطاقات المتعددة فى أبنائنا الطلاب ، اما ان تطلق فى اطارها الصحيح أو اطارها الخاطيء ، واما ان يطلق بعضها ويعطل الآخر ، أو تطلق كلها ، والسياسة التعليمية هى التى تفجر طاقات المتعلم كلها ، وتفجرها فى طريقها الصحيح .

من أجل هذا كان لابد لنا أن نفسح للنشاطات المختلفة رحابا أكثر مما نفسحها لغيرها تحقيقا للآثار المباشرة وغير المباشرة فى خلق الفرد وسلوكه وقدراته الذاتية وإيجاد التوازن السليم بين ميوله واستعداداته ، مع توفير المناخ الصالح الذى يتيح له أن يستخدم مواهبه فى أتم صورها وأحسن حالاتها .

٥ — العناية بالانتاج التعليمى فى كافة مظاهره والحرص على مضاعفته :

على أن تكون طبيعة هذا الانتاج استثمارية لا استهلاكية ، استثمارية بالعطاء المخلص والجهد الجاد ، وبدافع الشعور بالمسئولية طلبا للعائد المعقول عن طريق ما تم انجازه فالانتاج أصبح مطلبا أساسيا فى التنمية العلمية والثروة الاقتصادية ، وإصلاح المجتمع وإثرائه وإسعاد أفرادة تحقيقا للفائدة العامة المرجوة فضلا عن تعميق الجانب الثقافى الذى يدور فى مداره .

٦ — أفساح المجال أمام قيم الحرية والابتكار والقدرات العلمية والعملية :

الحرية قيمة عليا ، ومعنى من المعانى السامية فى الحياة ، وركن أساسى من أركان العملية التعليمية والثقافية الحديثة ، بدونها يفقد المتعلم ذاته وتلغى شخصيته ويكون هدفا للاستعباد والاذلال والتخلف ، ومن ثم أضحت الحرية مبدءا أساسيا فى منهاج تعليمى عصرى خروجاً من دوائر الانغلاق والتبعية . وفى كثير من حقول التعليم نحاول البحث عن مبادئ الحرية وتطبيقها فلا نجد لها ، وإذا وجدت كانت ضئيلة جدا لا تؤدى وظيفتها

على النحو المطلوب . والثقافة الصحيحة تحقق للفرد أسباب الحرية وثبتتها ، وتتيح أمامها فرص النمو والازدهار ، على أن يتم ذلك بصورة عملية في كل مظهر من مظاهر العمل والنشاط داخل إطار المؤسسة التعليمية .

والثقافة بمعناها الحقيقي تنزع الى الخلق والابتكار وتكره التقليد والمحاكاة الآلية ، وتشجع عنصر الاضافة المتجددة التي لها جذورها وأبعادها ، باقتحام الآفاق التي لم تتخضع من قبل ، والاحاطة بكل جديد من الحقائق العلمية والتاريخية والاجتماعية التي لا غنى عنها لخلق الشخصية المستقلة وعدم الذوبان في غيرها .

واذا كانت قدرات الطلاب العلمية مختلفة بحكم الفطرة والطبيعة ، فان ثمة مجموعات تؤهلها استعداداتها للنمو والتفوق ، وهذه الشريحة لابد الا تقتصر معها على حدود العلم الذي يفرض على الطلاب بعامة ، بل نخسها بمزيد من التثقيف الذي يشبع استعدادها ويلبى شغفها بالاستزادة منه وتعمق مفاهيمه ، ومحاولة تحصيل قدر أوفى من الخبرات المصاحبة لتلك المواد بصورة عملية تطبيقية .

٧ - تأكيد القيم الروحية والدينية والخلقية :

الثقافة من أهم العوامل التي تحقق للفرد استثمارا خلقيا ملموسا يزيده احساسا و يقينا بذاته ودعم شخصيته وتثبيت عقيدته ، كما تهيب الفرص المتاحة لبناء نظم دقيقة في نسيج القيم الاجتماعية والانسانية والمثل العليا التي تهدف الى كل ما هو نبيل وجليل .

ان الأمة العربية ذات تراث روحي وعقلي وأدبي ، والقرآن الكريم المعجزة الالهية الكبرى ، وأحاديث الرسول المعصوم صلوات الله وسلامه عليه ، نور تراثها الروحي الباهر وزادها الخصب الذي يهدي الانسان سواء السبيل بما شرع من قيم عليا ترسم للمرء أصول العقيدة وتبين جوهر العبادات والفضائل التي تطهر النفس وتزكى القلب ، وتخلص الانسان من آثار السحر والدجل والشعوذة والكهانة والخرافات ، وتعمده للعلم النافع والثقافة الجامعة المؤثرة وفهم القيم الاجتماعية الأصيلة بغية الانتفاع بالحياة وممارسة الصدق والتحلى بالأمانة والعدالة والنزاهة والمساواة بينه وبين غيره من الناس في جميع الحقوق والواجبات .

والقرآن الحكيم بذلك قد عمم وحدة الدين ووحدة اللغة العربية التي نزل بها وجعلها خليفة بأن تكون لغة عالمية ، عن طريقها وبها فرق الله جل وعلا بين الحق والباطل والحلال والحرام ، وعن طريقها وبها تبلورت الأحاديث النبوية الشريفة التي أوضحها وفصلها رسولنا الأمين صلوات الله وسلامه عليه في بيان رائع صاف شفاف مؤثر ، وجه النفوس الحائرة الى ما فيه صلاحها وفلاحها في دنياها وآخرتها .

والثقافة احدى العمد الأساسية التي تقوم عليها الأديان السماوية والتعاليم الروحية المقدسة ، فهي عماد الحياة وعماد كل وجود ، وتربية الذوق وتكوين السلوكيات الحميدة والأخلاق القويمة هي احدى مقومات الثقافة ، وهذا بدوره يحتم علينا أن نصوغ المتعلمين على أساس متين من الالتزام بالبناء والابتعاد عن الهدم ، وسلوك الطريق الى العمل الايجابي لخير أنفسهم ، ولخير الجماعة الانسانية كلها التي ينتمون اليها .

ان تهذيب نفس المتعلم والارتقاء بروحه وتعميق ايمانه أشياء لها أهميتها وجدواها في أي نظام تعليمي متطور ، فإذا تعهدناها بالرعاية والتوجيه أتت أكلها ، وإذا أهملناها أدت الى الانحراف . ومن أجل هذا فان ممارسة الاخلاق بصورة تطبيقية في حياة الطالب الدراسية وحسابه عليها علما وسلوكا داخل المدرسة وخارجها أمر أساسي في نظام تعليمي ناجح ، مع اعطاء صورة عملية عن مظاهر الخير والشر في أي شيء ، وجعل الطالب في دائرة الخير دائما ، وابعاده عن دوائر الشر ليكون بمنجاة من التردى في حمأة الرذائل والسقوط في الهاوية وقد ثبت أن الأمم التي تفقد محاسن الأخلاق والقيم الروحية أمم منحطة حضاريا ولو ارتقت ماديا .

وفي منهاج اسلامي بناء لابد ان تعطى روح الطالب وقلبه ونفسه حاجاتها عن طريق وضعه في جو مناسب يشرق بالخير كل يوم ويفيض بالايثار والمحبة والتعاون .

٨ - النشاط الثقافي في مجال لغتنا القومية :

لم تعد اللغة العربية مجرد أداة للتفاهم ، بل هي أكثر من ذلك ، انها وعاء لثقافة العصر ، وملح رئيسي من ملامح الشخصية القومية ، كما انها المجال الأساسي الذي تنصب فيه طاقة الانسان الفنية الابداعية الباطنة

فمفرداتها إنما تجيء انبثاقاً من ينابيع ومبادئ تضمها تتدفق منها مجموعات ومشتقات كثيرة تعكس بعض الأفكار والاتجاهات التي ترتبط ببعضها ويرتد كل منها إلى جسد كبير ، وبهذه الأفكار والاتجاهات نعرف الصواب والخطأ ، ونستطيع صياغة كلمات جديدة للمواقف الجديدة دون الخروج على أصول اللغة وروحها .

من خلال تحديد اللغة المستهدفة في التعليم ، نرى ضرورة الاسترشاد بمعجم لغوي يتضمن اللغة الأساسية لطلاب المراحل الأولى من التعليم يكون بمنزلة المرجع والمرشد لمن يؤلف لمراحل التعليم ، ويضع الأساس العلمي والوظيفي للغة الطالب ، بالإضافة إلى العمل على تيسير الكتابة والإملاء ، وعلى دراسة الأدب العربي وتقديم الدرس البلاغي باعتباره تاريخاً وليس مثلاً للمحاكاة من خلال علم جديد للأسلوب ، ومعايير مستحدثة للتذوق الأدبي والبلاغي ، والوصول إلى صيغ مختارة أكثر يسراً وحيوية ووظيفة في تمثل قواعد النحو العربي بالنسبة للمتعلم في مراحل التعليم المختلفة .

٩ — النشاط الثقافي في مجال التربية الرياضية :

تنوه التربية بأهمية المحافظة على الجسم وصحته ، وعلى قوته وسلامته . والرسول الكريم يقول : « ان لبدنك عليك حقاً » . ويقول أيضاً : « المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير » . ولذلك فإن تربية الأطفال على القوة منذ الصغر أصبح أمراً لازماً ومشروعاً ، وبخاصة في مجتمعنا الراهن . وفي الحديث الشريف يقول سيد البشر : « علموا أولادكم السباحة والرمية وركوب الخيل ، ومروهم أن يثبوا على الخيل وثباً » .

فالنشاط الرياضي يوفر للمتعلم لياقة جسمية كاملة واتساعاً في الذهن ، فلا بد من وضع منهج ثقافي وعلمي لنشاط منظم يتناول فنون التربية الرياضية على أن يتسلل هذا المنهج ويتدرج مع أعمار التلاميذ لكل ما يخرج جسماً قوياً كالجري والقفز والسباحة والملاكمة والمصارعة وغيرها ، ثم يمر الطالب على كل منها في دورة خاصة ، فإذا ما انتهى من مرحلة الدراسة يكون قد أخذ قسطاً كافياً من التربية الرياضية في مجالاتها المختلفة ، ويكون قد كون لنفسه بميله الطبيعي اهتماماً خاصاً بنوع أو أكثر من أنواع الرياضة المحببة

اللامعة التي قد يصل فيها إلى مستوى مرموق ، وقد يبلغ به مبلغ البطولة والتفوق والانتصار في أحداها فيكون من النجوم اللامعة في بلاده في رياضة أو أكثر يلم بأطرافها ومجامع أسرارها ويستوعب فنونها وبذلك تتكون شخصية الرياضي الفائق الممارس المثقف .

١٠ - النشاط الثقافي في دائرة الفنون التشكيلية والعملية :

يخطيء من يظن أن الفن التشكيلي والعملية هامشي في حياة الناس وكمالي في خطة الدراسة ، وأنه من قبيل الترف والأمور الزائدة عن ضرورات الحياة ، وأنه يمكن اغفاله أو حذفه من برامج التعليم ومجالات نشاطاته ، فالحياة التعليمية بدونها تصبح فوضى ضاربة تتسم بالارتجال والجمود ويعمها التخبیط وتسودها الدمامة .

الفن التشكيلي ضرورة ملحة ، ولا بد أن ينبع من كل فرد في المجتمع ، يجب أن يكون افرازا طبيعيا للحياة بأسرها ، أنه ليس مجرد ورود صناعية للترزين الساذج تملأ به المساحات الخالية .

أن الفن الذي ندعو اليه ونحبذه يجب أن يكون أكثر من زينة لحائط ، وأكثر من مجرد شيء جميل يعجب به فرد ليشتريه وليملأ به الفراغ . لا بأس أن يكون عندنا هذا اللون ، فالإنسان مولع بالجمال في نفسه وفيما يرى وفيما يستخدم من أداة ، فلا بدع أن شغف بذلك ، ولكن على ألا ينسى المعلمون أو طلاب دراسة الفن أنهم مسئولون عن شيء آخر يلزمهم به العصر ، ذلك أن يتحول الفن على أيديهم إلى ضرورة اجتماعية وأمانة قومية ، وأن يتبحر للمتعلمين من خلال نشاطهم الثقافي عن طريق الفن دراسة البيئة ، وما يطرأ عليها وما يشيع فيها تأكيدا لثقافتهم بأنفسهم وتعميقا لاحتساسهم بمعنوياتهم وتأصيلا لشخصياتهم .

ولن يتأتى ذلك إلا إذا قامت برامج التربية والتعليم ومناهجها على أسس وطيدة من دراسة الفنون التي تفرد لها الخطط باحكام ، ويسير فيها كل شيء وفق نظام جاد وأسلوب قويم من الممارسة الصحيحة التي تقتحم مشكلات الحياة وتمهد السبيل إلى الكشف عن الخامات المختلفة والسيطرة عليها في فنون الأداء والتشكيل المبني على القيم الوظيفية التي تلبى مطالب الإنسان .

وعلى هذا تصبح دراسة الفن أمرا حتميا فى التعليم وفى تربية المواطن العصرى لتتكامل شخصيته ويتعدل سلوكه ويعمق فكره ويسمو ذوقه .

وفى برنامج نشاط ثقافى فى مجالات الفنون يتجلى حس الطالب المراهق المتدفق من باطن نفسه ، ويعبر بانطلاق وحرية وحيوية عن أحاسيسه العارمة ونبضاته وانفاسه وخوابره وانطباعاته ، عن زفراته وابتساماته ، عن آماله وآلامه ، عن نزعاته وخيالاته ، رؤاه وأحلامه وأخلاقياته ، يبدو كل هذا جليا وطبيعيا فى حياة الطلاب وانتاجاتهم ، فى استخداماتهم للخامات المختلفة التى تعمق فهمهم للحياة وتجعلهم أكثر ادراكا وأوفر تمتعا بها .

لابد اذن من الحياة بالوجدان المتسع وبالطاقات الفنية والفكرية والابتداعية والعاطفية والحسية فى ظلال قدر مناسب من الحرية المنظمة التى خلقت مع الانسان والتخلص من الرق والعبودية فى الانتاج والعمل المباح ليكون كل طالب أكثر وعيا وادراكا وأكثر تمثلا للمواقف واعظم تفهما وأقل تزمنا ، كما يصبح قوة ايجابية عاملة ذات اثر خالد فى محيطه تشكل تكاملا فى تفكيره ووجدانه وإيمانه ، وهذه قيمة أخرى من القيم التربوية التى تساعد فى تكوين شخصيته الانسانية .

ولعل من أوجب الواجبات فى برنامج ثقافى فنى أن نركز على تذوق الانتاج الفنى التشكيلى الذى يحمل فى طياته قيما فنية كثيرة فى ضسوء معرفة أسسه الفنية — مميزاته — خصائصه — العناصر الجمالية والوظيفية التى يشتمل عليها — كيف نفيد منها وفى أى النواحي — تأثيره فى خلق التوازن والتوفيق بين الصفات المضادة والصفات المقترنة — محاولة التدرب على نقد الأعمال الفنية وتحديد الأسس والزوايا والقيم التى يمكن الاعتماد عليها فى هذا المجال لاقدار الطلاب على قراءة العمل الفنى وتحليله وتكوين رأى شخصى وفق هذه الأسس .

ولعل من الملائم أن نضع أمام الطلاب أكثر ما يمكن من عناصر التراث الفنى والجذور التاريخية التى تحمل جزءا كبيرا من حقيقتنا لمحاولة فهمها وتمحيصها وادراك وحدة المعنى والوظيفة التى تكمن فى المركبات الشكلية والارتباط الوظيفى بكل العناصر والمفردات التى يمكنهم بلورتها ومعالجتها فنيا ، وتقليبها على كافة وجوها برموز وأشكال متجددة لها ارتباطها وأهميتها

بالنسبة للحياة وللعصر ، وبالنسبة للفكرة والعاطفة ، أى باظهار شىء من طبيعتهم وجوهرهم الحق فى ضوء التطبيق الذى يزيدها وضوحا ، ومعنى هذا ضرورة الافادة العملية من تراثنا الفنى الأول وعدم تجاهله ، واتخاذها أساسا ومنطلقا لفهم الواقع والوقوف بحزم تجاه المؤثرات والتيارات الخارجية الهدامة التى لا تتفق وواقعنا وفلسفة حياتنا .

وإذا كان تاريخ الانسانية كله مرهون بالتجديد فينبغى أن نعيد قراءة التراث الفنى بمنظور عصرى حسب المستويات الحديثة للتحليل وأهم هذه المستويات دقة الشعور وبلاغة الاستيعاء من الماضى الثقافى والفنى الصالح للتواصل والقادر على التفاعل مع حياتنا الحديثة وعلى الاستجابة لحاجاتها الحقيقية وحسن التصرف وفقا لمقتضيات التغيير والانطلاق منه فى وثبة واعية بذاتها نحو المستقبل .

١١ - النشاط الثقافى فى مجالات التمثيل والموسيقى والأناشيد :

ان نظرتنا الى التعليم من حيث مجالاته ووظائفه تأخذ فى الاتساع لتشمل عناصر ومعالم جديدة لتقديم الأنواع الجيدة من التمثيليات المسرحية التعليمية الهادفة وروائع الموسيقى المختارة ، وخلاصة الأغانى والأناشيد الرفيعة ، مما يزيد من حظ الطلاب من الحياة الثقافية فى مجتمعهم ، ويثرى وجداناتهم ، وهذا يتطلب تدريب الأطفال منذ البداية فى دوائر التعليم على فن الالقاء والتمثيل الذى هو السبيل المباشر لتقويم اللسان وصقل التعبير والقدرة على التأثير فى الغير ، فضلا عن ارفاف الحس وترقيق الوجدان بالموسيقى فى شتى فروعها ، وبمختلف الآلات الموسيقية الملائمة وبالغناء الرفيع والأناشيد الممتع .

ويجب أن نزداد ادراكا بأن التدريب على هذه الجوانب فى هذه الآونة المبكرة سواء كان بدراسة منظمة أم بدراسة شخصية ، أم بتثقيف النفس بهذه الاهتمامات الفنية له قيمة أصيلة وليست نافلة أو مجرد عمل إضافى على هامش الحياة الدراسية ولكنه تنمية طبيعية لازمة لعملية التعليم، وتصبح بذلك مرحلة من أهم المراحل التى تتطلب تزويد المتعلم منذ الحداثة بالمعارف والتجارب المناسبة التى تقتضى الجدية فى الدراسة للحصول على الخبرة المتزايدة ، مدفوعين بحافز من رغبات جديدة أو مشيرات حية فى محيط حياتهم .

وقد يصل بعض الطلاب الذين يمارسون هذا الضرب من النشاط الى درجة رفيعة من التفوق والبروز فى بعض هذه الميادين التى بدىء غرسها وتأصيلها فيهم منذ الحداثة .

وأمامنا أمثلة كثيرة لقيادات فنية ذاع صيتها وانتشرت شهرتها ما كان لها أن تصل الى ما وصلت اليه الا بفضل هذا الغرس المبكر فى حقول التعليم .

١٢ — النشاط الثقافى فى مجالات العلوم والرياضيات والآداب والمواد الاجتماعية :

ان دراسة المواد العلمية يمكن أن تتخذ وضعها فى حقل التعليم بممارستها فى أوقات النشاط المصاحب لتلك المواد بصورة عملية تطبيقية بوساطة المختصين فى كل علم من هذه العلوم ، ويدخل فى ذلك الحساب والجبر والهندسة ، ويندرج تحت هذا معرفة مظاهر هذا الكون وأحواله وقوانينه ، ودراسة أحوال البلدان المختلفة ، ويدخل فى ذلك أيضا الظواهر الاقتصادية والاجتماعية ، كما يدخل فى ذلك دراسة الأدب نثرا وشعرا .

بما يحمل فى ثناياه من بلاغة ونحو وصرف وإملأ ومفردات وعروض .

وفى العادة تكون استعدادات الطالب وقدراته على الحفظ والتلقى ناشطة وتقبله للعلوم كبيرا جدا ، وبالتالي تصير استعداداته العملية أكثر لشق طريقه فى الحياة .

وعلى هذا فالسياسة التعليمية ينبغى لها أن تركز بخاصة على النشاط الثقافى المصاحب للعلوم فى مرحلة ما قبل البلوغ لتحمل مسئولية ما بعد البلوغ فى تربية لجسم الناشئ وتنمية لسمات الشجاعة والبطولة عنده ، وأن يعرف من طريق قريب ما يعتز به من تاريخ يرتبط بوطنه أولا وبالعالم ثانيا ويعرف الكون من حوله ، ونهىء له الأجواء المناسبة للتطبيق العملى بروح التعاون والارتباط بالبيئات الصالحة والانسجام معها وعدم السكوت على ما يصدر أو يقع من خطأ .

هذه هى الوسيلة السليمة العملية لصياغة الشخصية الناجحة وتنوير الذهن وتنمية الجسم والتعود على الكفاح والجهاد ، والنظر الى الناحية التى يرغب الطالب فى الاتجاه اليها مما يلائم وضعه ويتفق وشخصيته ويتمشى وحاجات أمته .

هذا والحديث بقية فى العدد القادم .

الآراء النفسية عند الإمام الغزالي

للدكتور محمد عبد الظاهر الطيب

كلية التربية — جامعة طنطا

مقدمة :

يقف حجة الاسلام أبو حامد الغزالي على قمة النصف الثاني من القرن الخامس الهجري ، عملاقا من عمالقة الفكر ، ورائدا من رواد البحث ، وفارسا من فرسان الحقيقة ..

ولقد كان الغزالي متعدد الجوانب ، فهو فقيه ، وهو متكلم ، وهو فيلسوف ، وهو صوفي ، وهذه هي الجوانب الأربعة التي اشتهر بها . لكن أحدا لم يصور لنا الغزالي ، عالما نفسيا ، على الرغم من غزارة ما كتب في موضوع علم النفس ، إذ له فيه كتب مستقلة يرأسها ، مثل معارج القدس . وله مباحث متفرقة في شتى كتبه ، وبخاصة احياء علوم الدين . ومهما تكن الآراء التي قيلت عن الغزالي مختلفة ، فإن الجميع متفقون على علو مكانته في شئون المعرفة ، ورسوخ قدمه فيها .

فلقد كان الغزالي أصوليا ماهرا ، وفقهيا حرا ، ومتكلما بارعا ، واجتماعيا خبيرا بأحوال العالم ، وفيلسوفنا يقف على قدم المساواة مع الفلاسفة ان لم يبرزهم .

وكانت حياته القصيرة ، حافلة ، غنية بالتجارب ، وصورة للتعقيد بأغوار الأمور ، فهو لم يكن ليحفل بمظاهر القضايا ، بقدر ما تهيه حقيقتها ، وكان يغوص الى أعماق المشكلات بجراحة العالم المتجرد .

وكان بالاضافة الى ذلك ، صوفيا مزييا ، عالما بالنفس البشرية وخفاياها ،
بتأملا فعاليتها وأحوالها ، محلا بارعا للسلوك وخلجات الضمائر .

لذلك كان لابد لنا من أن نتجه الى دراسة آراء الغزالي النفسية ،
وبخاصة أن الغزالي قد ألم المأما واسعا بكل النظريات والمناقشات التي دارت
حول النفس .

والحديث عن الآراء النفسية عند الغزالي ، يقدم لنا صورة واضحة لما
قيل حول النفس في الفكر اليوناني والاسلامي ، حتى عصر الغزالي ، بل
الى ما بعد عصره وبذلك فان الغزالي ، كان بالغا وواضحا ، على من جاء
بعده من المفكرين المؤيدين له والمعارضين .

يضاف الى ذلك ، أن الامام الغزالي : كان من الأوائل الذين نحسوا
لدراسة النفس موضوعيا ذلك لأنه ميز بين منهجين لدراسة النفس ، منهج
يعتمد على النظر اليها كجوهر روي ومنهج آخر يخرج عن نطاق الفلسفة
والميتافيزيقا ، الى الوضعية والموضوعية ، وذلك حين يتعرض لنشاط النفس
وأحوالها .

موضوع علم النفس عند الغزالي :

لقد نظر الغزالي الى هذه القضية نظرة جديدة ، فوزع موضوع علم
النفس بين نوعين من العلوم ، كل منهما يختلف عن الآخر .

وسبب ذلك يعود الى أن العلوم عند الغزالي نوعان :

النوع الأول — علوم المكاشفة :

وهي التي تبحث فيما يتعلق بحقائق الأشياء وأصولها البعيدة ، ولا يفيد
في هذه العلوم الحسي والعقلي وحدهما ، فلا بد للوصول الى الحقيقة فيهما
من نور يتدفق في القلب عن طريق الكشف .

النوع الثاني — علوم المعاملة :

وهي التي تدرس نشاط الانسان وأفعاله ، سواء أكانت أعمال جوارح
أم أعمال نفوس وليس معنى ذلك أن الغزالي يفصل بين النفس وأفعالها ،
بل أنه يلح على الجمع بين أعمال النفس وأعمال الجوارح ، على اعتبار
أنهما يشكلان معا فعالية الانسان .

فعلم المكاشفة اذن يتناول النفس من حيث هي كيان قائم بذاته ، له أصل وطبيعة ومصير . والغزالي في هذا الموضوع أكثر ميلا الى تقليد الفلاسفة بالابقاء على الهيكل العام لهذه الدراسة ، مع ادخال بعض التغيرات الجوهرية او التفصيلية .

وأما نشاط النفس وأعمالها ، فإنه موضوع دراسة علم المعاملة كما يظهر من أمثلة كثيرة . يشير اليها الغزالي ، ومنها ما أورده أثناء شرح معنى النفس أو القلب اذ يقول « وهو المدرك العالم العارف من الانسان ، وهو المخاطب والمعاتب وللنفس علاقة مع القلب الجسماني ، وقد تحيرت عقول أكثر الخلق في ادراك وجه هذه العلاقة . فهي تضاهي تعلق الأغراض بالأجسام ، والأوصاف بالموصوفات ، أو تعلق المستعمل للآلة بالآلة ، أو تعلق المتمكن بالمكان .

وعلى ذلك يكون موضوع علم النفس عند الغزالي ، هو دراسة كنه النفس وحقيقتها وجوهرها من ناحية ، ودراسة أفعال القلب وصفاته ، مرتبطا بأعمال الجوارح أي علم بأحوال النفس من ناحية أخرى .

فهو يدرس الانسان من حيث هو كائن حي ، يعيش في مجتمع ، يتأثر به ، ويؤثر فيه .

الظاهرة النفسية عند الغزالي :

ان الغزالي في دراسته لنشاط النفس ، لا يقتصر على المظهر الذاتي الداخلي ، بل يزيد على ذلك دراسة المظهر الخارجي ، بطريقة تبدو قريبة من الموضوعية الى حد كبير وهو لا يفصل بين ما هو نفسي وما هو جسمي ، وإنما ينظر الى الظاهرة النفسية على أنها ظاهرة تنبعث عن الانسان من حيث هو وحدة متكاملة فعالة .

والظاهرة النفسية عنده هي « كل تغير يطرا على أحوال النفس » ويكون معبرا عن نشاطها وحيويتها ، سواء أكان هذا التغير دينيا أم دنيويا . وهو يدرس الظاهرة النفسية الشعورية أي نشاط الانسان ككائن حي ، يشعر أنه حي ، ويعلم أنه يقوم بنفسه بأمور ليست مادية ولكنها معنوية ، كال تفكير ، والشعور بالغضب أو السرور أو الألم ، أو الاقبال على شيء أو الاحجام عنه .

كما يدرس السلوك الانساني ، بل أنه يبدو باحثا للسلوك من طراز
فريد ، ويبدو أنه بدراسته أكثر من أي موضوع آخر ، لأنه التعبير عن الحالات
النفسية ، ولكونه أقرب الى الملاحظة والدراسة .

وبما إن السلوك مظهر تعبير الفرد عن شخصيته ، لذلك كان مختلفا
عند كل فرد من الآخر .

فالمؤثر الذي قد يستجيب له انسان ، قد لا يستجيب له آخر ، وكذلك
الطريقة التي يستجيب بها للمؤثر « لأن ادراك النفس — كما يقول الغزالي —
انما يكون مع صفاتها وهيئاتها لا منفصلا عنها . وهيئات النفس لا تتماثل
ولو تماثلت لاشتبه علينا زيد بعمره على حد تعبيره .

وهكذا يتناول الغزالي الانسان ، كوحدة كلية دينامية متطورة ، ومن ثم
يتأكد لنا أنه باحث سيكولوجي متعمق ، يكشف أغوار النفس الانسانية ، على
صورة تقترب مما يفعله علم النفس الحديث حين يدرس الظواهر النفسية .

واذا كان القدماء قد تناولوا دراسة نشاط النفس الى جانب دراستهم
لماهيتها ، الا أن أحدا منهم لم يسبقه الى هذا التمييز المحدد بين هذين
الموضوعين وطريقة بحثهما .

منهج الغزالي في دراسة النفس :

أدخل الغزالي على طريقة الدراسة في علم النفس تعديلات كثيرة ، وقد
لاحظ هذا الأمر عدد كبير من الذين كتبوا عن الغزالي من المسلمين ومن
المستشرقين .

أولا : التأمل الباطني :

وتبدو أهمية هذه الطريقة في كل من فرعى علم النفس : ماهية النفس
وايمان النفس فائبات وجود النفس من الحقائق التي لا سبيل اليها ، بطريق
التجريب فقط ، بل لابد فيه من الذوق الذي يبدو هنا كنوع من التأمل الباطني
العميق ، فالنفس كما هي ، تدرك من داخل الانسان لا من خارجه ، وهي من
المسائل التي يعانيتها الانسان معاناة ويشعر بها عن طريق التجربة الذاتية ؛
ثم يتأمل التجربة . ونلاحظ هنا مدى تشابه الحديث عند برجسون ، مع التجربة

الدينية عند الغزالي والتي تبدو كتجربة عميقة لا تقتصر على الخبرة الحسية على حد قول أبي حامد الغزالي .

ولقد كانت التجربة التي مر بها الغزالي عميقة وعنيفة ، اذ لم يزل يتردد بين جوانب الدنيا ودواعي الآخرة قريبا من ستة أشهر .

ويبين الغزالي أهمية طريقة التأمل الباطني بالدِيث عن نفسه فيقول « ثم لاحظت أحوالي ، فإذا أنا منغمس في العلائق ، وقد أهدت بي من الجوانب ، ولاحظت أعمالي وأحسنها التدريس ، فإذا أنا فيها مقبل على علوم غير مهمة وليست نافعة . ثم تفكرت في نيتي في التدريس ، فإذا هي غير خالصة لوجه اله تعالى ، بل باعثها ومحركها طلب الجاه وانتشار الصيت » .

وعملية مجاهدة النفس ورياضتها ومعرفة عيوبها ، إنما تعتمد في الأساس على التأمل الباطني للتعرف على أحوال النفس وشواغلها . ونستطيع أن نلاحظ أثر اعتماد الغزالي على التأمل في دراسة الظواهر النفسية من فترة العزلة الطويلة التي استمرت أعواما عشرة ، قضاهما متأملا ودارسا .

ثانيا : ملاحظة سلوك الآخرين :

كان الغزالي دقيق الملاحظة لسلوك الآخرين . وقد أشار الى هذه الطريقة بقوله « فأتى تتبعت مدة آحاد الخلق ، أسأل من يقصر منهم في متابعة الشرع ، وأسأله عن شبهته ، وأبحث غيبته وسره » .

وتبين أهمية هذا المنهج من الأمثلة التي أوردها الغزالي في كتابه « أحياء علوم الدين » ، ومنها أنه حين عرض لعيوب النفس ، وأشار الى الطريقة التي تعرف بها . ذكر وسائل متعددة ، تعود كلها الى دراسة سلوك الآخرين فمعرفة هذه العيوب يتم ، أما عن طريق شيخ يتلمذ عليه المرء ، أو صديق ينبهه اليها ، أو عدو ينتقده فيها . أو بمخالطة الناس والتعرف على نقائصهم وقياسها على عيوبه .

ثالثا : تحليل النفس :

برع الغزالي في تحليل النفس ونشاطها ويشمل هذا التحليل :

١ — تحليل السلوك الفردي للإنسان .

٢ — تحليل الوظائف النفسية .

ولقد أورد الغزالي في كتابه ، « احياء علوم الدين » أمثلة كثيرة عن هذا الأسلوب ومن هذه الأمثلة تفصيله للمعاني الباطنة أثناء الصلاة ، التي تتمثل في حضور القلب ، والفهم والتعظيم والهيبة ، والرجاء ، ثم فكرر العلاج النفسي الناجح في تحقيق هذه المعاني ، من حضور للقلب ، ودفع للخطوات .

النفس عند الغزالي :

لا يختلف تعريف الغزالي للنفس كثيرا عن تعريف كل من أرسطو وابن سينا ، فهو يحذو حذو ابن سينا حتى في الفاظه التي يستعملها مع شيء من التوضيح ، ومع الحديث بشئ أساليب الإطالة عن كل من النفس والروح والعقل والقلب .

والغزالي يتحدث حيناً عن النفوس النباتية والحيوانية والانسانية ، وحيناً آخر عن النفوس الأماره واللوامه والمطمئنة ، كما يشير الى النفوس الشهوانية والغضبية والانسانية والملائكية ، ويلاحظ من ذلك نزعة التوفيق والتأليف لديه .

ويبدو أن الغزالي يقول بشيء من التطابق بين التصنيف الأرسطي للنفس ، وبين التصنيف الأفلاطوني . ويتضح ذلك من اشاراته المختلفة في « احياء علوم الدين » ، الى أن أول ما يخلق عند الطفل هو القوة الشهوية التي يشارك فيها النبات والحيوان ، ثم تخلق له القوة الغضبية التي يشارك فيها الحيوان فقط ، وأخيرا تخلق له النفس العاقلة .

ويكون التطابق على أساس مقابلة الشهوانية مع النباتية ، والغضبية مع الحيوانية ، والعاقلة مع الانسانية .

النفس الانسانية عند الغزالي :

يستعمل الغزالي في حديثه عن النفس الانسانية الفاظاً أربعة للدلالة عليها وهي : النفس والقلب والروح والعقل .

وقد اشار الى اختلاف آراء الباحثين حول هذه الكلمات ، ثم سلك مسلكه

جديداً في التمييز بينها ، اذ لاحظ في كل منها معنيين : احدهما مادي ،
والآخر روحى .

١ — النفس :

يستخدم الغزالي لفظ النفس « للدلالة به على معنيين : معنى خاص :
ومعنى عام » .

ويراد بالنفس في المعنى العام ، الجوهر القائم في الانسان من حيث
هو حقيقته هذا. الجوهر الذي يسميه الحكماء ، النفس الناطقة . ويأتى ذكره
في القرآن على أنه النفس المطمئنة ويسميه الصوفية ، القلب . ويرى
الغزالي أن « القلب والروح والنفس المطمئنة ، كلها أسماء النفس الناطقة .
والنفس الناطقة هي الجوهر الحى الفعال المدرك . وحينما نقول ، الروح
المطلق أو القلب ، فانما نعنى به هذا الجوهر ، « الانسان الحقيقية ، ومحل
المعقولات والتفكير والتمييز والروية » . وهى نفس الانسان وذاته ، ولكنها
توصف بأوصاف مختلفة ، بحسب اختلاف أحوالها ، فتكون لوامة أو أمارة
أو مطمئنة » . والنفس بهذا المعنى هي ما يشير اليه كل واحد منا يقول
« أنا » .

٢ — القلب :

ويستعمل الغزالي لفظ القلب للدلالة على معنيين أيضا :

أولهما : القلب بالمعنى المادي ، وهكذا يكون لجميع الحيوان ، وليس
خاصا بالانسان ، وهو الذى يغنى جميع الحواس بسببه .

والقلب بهذا المعنى ، ينبعث منه الروح الحيوانى ، بمعنى الاحساس
والحياة .

ثانيهما : القلب بمعنى الروح الانسانى المتحمل لآمانة الله ، والمتجلى
بالمعرفة . والغزالي يستعمل هذا اللفظ مرادفا للنفس في أكثر من موضع في
كتبه ، ولكنه يميل في كتبه الأخيرة الى استعمال القلب كما يستعمله
الصوفية ، أى متميزا عن النفس ، وعند ذلك يكون القلب محلا للحقائق
المتنايفية التى يصل اليها الانسان ، حين يتحرر من سلطان السدن
والحواس .

الروح :

ويستخدمها الغزالي بمعنى النفس والقلب ، مما يدل على أنه يريد بها معنى واحداً ولكنه يزيد في توضيح هذه الفكرة ، وتفصيلها ، فيطلق لفظ الروح بمعنىين أيضا :

١ - المعنى الأول :

القوة الحيوانية ، أو الروح الحيوانى ، وهو الذى يغمر الحياة بالحس والحركة والبصر والشم ، على أعضاء البدن .

٢ - المعنى الثانى :

بمعنى النفس الناطقة ، أو النفس العالمة المدركة من الانسان وهو أحد معانى القلب .

العقل :

ويستخدم من الغزالي أيضا بمعنىين :

أحدهما : يراد به العلم بحقائق الأمور ، فهو بهذا المعنى عبارة عن صفة العلم الذى محله القلب ، ويقصد به عادة اعتل . على اعتبار أن العلم ، هو ثمرة العقل .

وثانيهما : يراد به المدرك للعلوم ، فيكون عقل بهذا المعنى هو القلب ، والعقل وعلى ذلك يوازى مفهوم النفس الناطقة ، أو القوة النظرية من النفس الانسانية على حد تعبير أبى حامد الغزالي .

وإذا أردنا التوفيق بين هذه الألفاظ نقول : ان كل لفظ منها يدل على النفس فى ظرف معين ، كما يشير الى طاقتها وصلتها بالجسد .

وجود النفس :

هل النفس موجودة ؟

كان الغزالي من الذين يؤمنون بوجود النفس ، ويعتقدون انها جوهر روحى ، ومن طبيعة خاصة ، ولذلك كان لابد له من أن يبرهن على هذا الوجود وهو يتفق فى هذا الاتجاه مع افلاطون وابن سينا وغيرهم من فلاسفة اليونان والاسلام ..

ولئن كان هذا الجوهر لا يرى أو يدرك الحس ، فان رؤية الشيء ليست ضرورية دائما للتثبت من وجوده . فالشيء قد يستدل عليه بقضايا عقلية ، أو بآثر ثابت للحس (فنحن لا نرى التيار الكهربى ، ومع ذلك نستدل على وجوده من آثاره . ونحن لا نرى المغناطيسية الأرضية ، ومع ذلك نستدل على وجودها من تأثيراتها) .

ويرى الغزالى اننا قد علمنا من آثار النفس وجود أنفسنا ، وعلمنا أن فى أجسامنا معنى يزيد عليها بالضرورة .

وهكذا فالنفس أعز من أن تدرك بالحواس الخمس « لأنها جوهر روحى يدرك بالعقل ، أو يستدل عليها بآثارها وأفعالها » (أبو حامد الغزالى) . ويميل الغزالى فى آخر حياته الى اعتبار أن وجود النفس أمر يتعلق بالحدس والشرع ، أكثر من علاقته بالبرهان العقلى ، ويتفق فى هذا الراى مع بعض معاصريه كالأصفهانى الذى يرى أن وجود النفس فى الإنسان أمر لا يحتاج الى دليل لوضوح أمره .

وحين يتحدث الغزالى عن وجود النفس ، وعن اثبات هذا الوجود بالبراهين العقلية فانما يكون ذلك لشعور بأنه يخاطب جميع العقول ، فهو يعتبر نفسه معلما ، ويجد نفسه بالتالى مدفوعا للقيام بواجب التدليل على وجود النفس إن يريد مثل هذه البراهين ، مع اعتقاده أن الموضوع من قضايا الحدس والإيمان ، وقضايا الحدس والإيمان فى نظره ، قضايا يقينية بالنسبة لمن يعانيتها ، إن لم تكن كذلك لمن هو غريب عنها .

طبيعة النفس

كان الخلاف بين مفكرى المسلمين على طبيعة النفس متصلا بخلاف فلاسفة اليونان على هذا الموضوع . فقد كان أفلاطون أفلوطين والمدرسة السكندرية تقول بروحانية النفس . كما كان الأبيقوريون والرواقيون يقولون بماديتها ، أما أرسطو ، فقد حاول الوقوف على الوسط بين الماديين والروحانيين فقدم حله المعروف بأن النفس صورة الجسد . ولكنه فى الواقع كان أقرب الى القول بمادية النفس . ولذا خالفه فلاسفة الاسلام . ومن بينهم الغزالى الذى كان من أنصار روحانية النفس ، وقد فرق بين معنيين لها :

أهمهما مادي وهو الروح الحيواني ، وثانيهما جوهر روحي ، هو الذي يشير إليه عندما يتكلم عن روحانية النفس وهو يرى أن النفس « جوهر » فرد ، منير مدرك ، فاعل ، ومحرك للآلات والأجسام .

ولقد أورد الغزالي براهينه التالية على روحانية النفس :

- ١ — النفس محل المعتولات .
- ٢ — قوة التجديد .
- ٣ — ادراك الذات بلا وساطة .
- ٤ — استحالة تعليل صلة النفس بالبدن ، لو كانت جسما .
- ٥ — عدم تبعية النفس للبدن .
- ٦ — ثبات النفس وتغير البدن .
- ٧ — البراهين الأخلاقية أو القائمة على الشرع .



(٢)

المحتوى الدراسي لمنهج علوم التعليم الأساسى

الدكتور بثينة حسنين عمارة

المديرة العامة بالمركز القومى للبحوث التربوية

سبق أن ذكرنا فى عدد سابق أن الاضطلاع بالأساليب الحديثة فى تنمية الأطفال والامام بأحدث نظريات علم النفس فى مجال الطفولة لهو أفضل الطرق لترشيد أساليب معاملتنا مع براعمنا الصغيرة . وأن تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم منذ المراحل الأولى للتعليم الأساسى هو أفضل الأساليب التربوية لتكوين العقلية العلمية والنظرة الشاملة تحقيقا للأهداف الأساسية للتعليم الأساسى فى مصر .

ومن الملاحظ أن بعض رجال التربية فى مصر مازالوا يتمسكون بأراء جين بياجيه Jean Piaget الذى ينادى بأن هناك مراحل نمو أربعة للعقل البشرى والتي تتضمن أن التفكير المجرد عند الأطفال لا يظهر الا بعد سن الحادية عشر وقد ظهر خطأ ذلك فى أواخر الستينات على يد العالم النفسى دافيد أوزبيل David Ausubel الذى ينادى بأن التفكير المجرد يمكن أن يظهر فى السنوات الأولى من عمر الانسان وأن المحك الرئيسى فى تعلم المفاهيم المجردة هو نوع الخبرة السابقة لدى المتعلم ومدى ارتباطها بالمفاهيم المجردة المراد تعلمها وبعد ظهور نظرية أوزبيل فى التعلم سنة ١٩٦٨ ظهر كثير من البحوث الميدانية على يد العديد من الباحثين فى مجال تدريس العلوم لتدريس عدد من المفاهيم العلمية المجردة للصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية مثل المفاهيم العلمية الرئيسية المتعلقة بالتركيب الجزئى للمادة — الطاقة —

كوكب الأرض والجاذبية الأرضية . التغيرات الطبيعية والتغيرات الكيماوية —
الكهربا — المغناطيسية — الضوء — تركيب الخلية وغيرها من المفاهيم
العلمية المجردة .

وقد دلت نتائج هذه البحوث الميدانية على أن الأطفال في الصفوف
الأولى من المدرسة الابتدائية قادرين على تعلم المفاهيم العلمية المجردة التي
كان يظن الكثيرون أنها فوق مستوى مداركهم وأن عقولهم الصغيرة لا يمكنها
أن تستوعب إلا المفاهيم الحسية التي تدور حول الأشياء الملموسة وفيما يلي
أمثلة لبعض هذه النتائج .

مثال (١) :

بحث قام به هيبارد Michael Hibbard سنة ١٩٧١ لتدريس بعض
المفاهيم المجردة عن التركيب الجزئي للمادة (وعددها ١٩ مفهوما) لعدد ٨٤
طفلا من أطفال الصف الأول الابتدائي (السن ٦ سنوات) فأعطاهم عشرة
دروس مدة كل درس ١٥ دقيقة فتمكن ٩٠٪ من الأطفال من تعلم المفاهيم
المتعلقة بانتقال الرائحة ، ٤٥٪ تعلموا المفاهيم المتعلقة بالتركيب الجزئي
للأجسام الصلبة والسائلة والغازية ، ٧١٪ من الأطفال تمكنوا من تطبيق
المفاهيم الجديدة التي تعلموها في المواقف الجديدة .

مثال (٢) :

بحث قام به ماكلياند Mc Clelland سنة ١٩٧٠ لتدريس بعض
المفاهيم المجردة المتعلقة « بالطاقة » Energy (وعددها ١١ مفهوما)
لعدد من ٧٢ طفلا من أطفال الصف الثاني الابتدائي (سن ٧ سنوات)
فأعطاهم خمسة دروس مدة كل درس : ١٥ دقيقة فتمكن أغلب الأطفال من
تعلم المفاهيم المتعلقة بالطاقة الحركية ، ٦٠٪ من الأطفال تعلموا المفاهيم
المتعلقة بالطاقة الكامنة والطاقة الحركية ، ٥٠٪ من الأطفال وصلوا الى
مستوى لائق من الفهم للمفاهيم المتعلقة بالطاقة الكامنة والطاقة الحركية
بحيث أمكنهم تطبيق المفاهيم الجديدة التي تعلموها في المواقف الجديدة .

مثال (٣) :

بحث قام به Nussbaum سنة ١٩٦٨ لتدريس بعض المفاهيم المتعلقة

بالخليفة الحيوانية (وعددها ١١ مفهوما) لعدد ١٢٠ طفلا من أطفال المدرسة الابتدائية في الصفوف من الصف الثاني الى الصف الخامس فأعطاهم ١١ درسا مدة كل درس ٣٠ دقيقة بهدف معرفة المفاهيم العلمية التي تناسب كل صف دراسي فوجد أن أغلب الأطفال قد تعلموا كثيرا من المفاهيم العلمية المجردة التي قدمت لهم .

هذه بعض الأمثلة وغيرها كثير والتي اثبتت نتائجها أن الأطفال حتى في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية قادرين على تعلم المفاهيم العلمية المجردة وهو عكس ما كان ينادى به بياجيه ..

لقد كان المحك الرئيسي لنجاح هذه التجارب هو التخطيط الدقيق لهذه الدروس العلمية ونوع التسلسل في تقديم المفاهيم العلمية للأطفال واستعمال الأدوات التعليمية المناسبة وتقديم الأمثلة المتنوعة والمتعددة التي تتيح الفرصة لأكثر عدد من الأطفال لاستيعاب المعلومات الجديدة وتعلمها .

هذا بالإضافة الى التركيز على مدى اتصال المعلومات الجديدة بحياة الأطفال اليومية والاهتمام بالجانب العملي والجانب النظري للمادة العلمية التي تقدم للأطفال واطهار مدى الترابط الموجود بين خبرات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة التي تقدم لهم .

وبمعنى آخر فإن استراتيجية التدريس وأسلوب تقديم المعلومات الجديدة للمتعلمين هما المحك الرئيسي لنجاح التعليم . فالمفاهيم العلمية المجردة والتي تشكل عادة أساس العلم يمكن تعليمها للتلاميذ منذ المراحل الأولى من التعليم اذا قدمت لهم بطريقة مناسبة تتمشى والنمو السيكولوجي لهم .

وقياسا على ذلك فإن العمر الزمني للمتعلم ليس هو العامل الفعال في نجاح التعلم ولكن ترجع أهمية العمر الزمني في أنه مرتبط عادة بنوع الخبرات التي تتجمع لدى المتعلم . والدليل على صحة ذلك أن الكبار منا كثيرا ما يجدون صعوبة شديدة في تعلم مفاهيم علمية مجردة اذا كانت جديدة عليهم كلية ولا ترتبط بأية خبرات سابقة او كانت خبرتهم السابقة عنها غير كافية .

نصل من ذلك الى أن أى فرد مهما يكن عمره الزمنى يمكنه أن يتعلم المفاهيم العلمية المجردة اذا أمكن تقديمها له بصورة تتمشى وخبراته السابقة وبالأسلوب السيكولوجى المناسب وهنا تظهر مهارة المدرس فى التخطيط للدرس وفى طريقة تقديمه لتلاميذه .

ومن الطبيعى أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية عند تعلمهم المفاهيم العلمية المجردة لن يصلوا الى مستوى عال من الفهم لهذه المفاهيم ولكن ذلك لا يهم كثيرا لأن المستويات الأعلى من الفهم يمكن أن تتحقق بالتدريج فى المراحل التعليمية التالية مادام ترتيب المفاهيم فى المنهج المدرسى ترتيبا حلزونيا وما دامت المفاهيم التى تقدم لهم فى السنوات الأولى ستتكرر فى السنوات التالية لتأخذ معانى جديدة وأبعادا أخرى من شأنها أن تزيد من الفهم ومن القدرة على التطبيقات العلمية لهذه المفاهيم المجردة فى المواقف الجديدة .

والمهم هنا هو ضرورة التأكد من معرفة التلاميذ لبعض المفاهيم العلمية التى يمكن أن ترتبط بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها حتى يصبح للمعلومات الجديدة معنى فى ذهن المتعلم . وينصح أوزبيل باستعمال مفاهيم مساعدة Advance Organizers لمساعدة التنسيق والترابط بين خبرات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة (أنظر الشرح المنشور لنظرية أوزبيل فى عدد سابق لصاحبة هذا البحث) .

كيف يمكن التخطيط لبناء منهج العلوم على أسس علمية سليمة ؟

يشمل التخطيط لبناء منهج العلوم على أسس علمية سليمة ثلاث مراحل وهى :

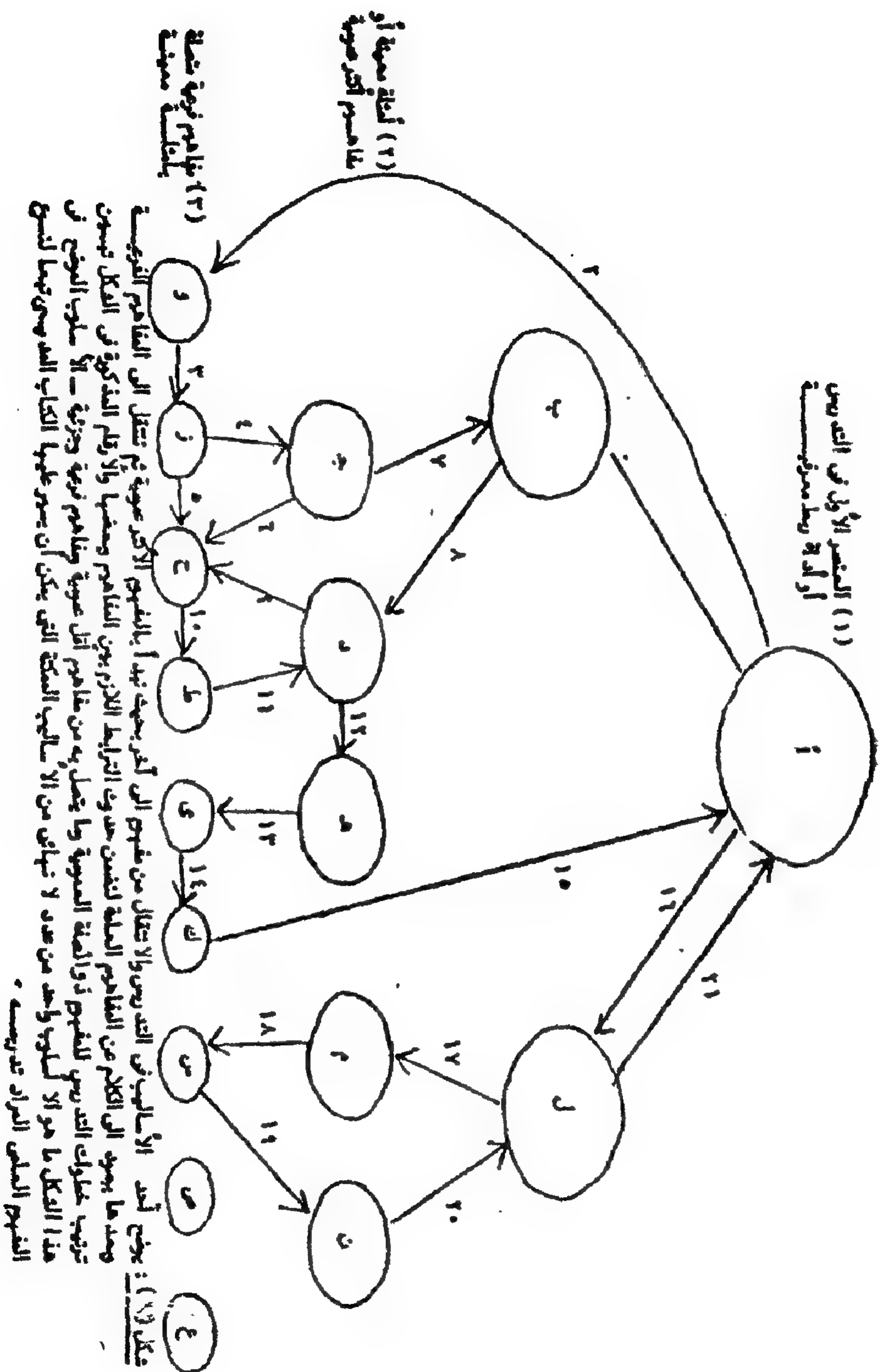
المرحلة الأولى :

تعتبر أهم خطوة فى التخطيط لبناء منهج العلوم وتتضمن تحليل الهيكل العلمى على يد المتخصصين الى مفاهيم أكثر عمومية ومفاهيم عامة ومفاهيم فرعية ونحن نسلم بأن هذا التحليل ليس بالعمل اليسير بل هو غاية فى الصعوبة بالرغم من أنه فى مادة العلوم تكون العلاقات بين المفاهيم وبعضها أكثر وضوحا عنها فى مادة التاريخ أو اللغة الانجليزية مثلا ولكن لابد منها اذا أردنا أن نبني مناهجنا على أسس علمية سليمة .

يأتى بعد ذلك تخطيط المادة العلمية بحيث نبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية ونبين كيف ترتبط هذه المفاهيم العامة بالمفاهيم الفرعية ثم ننقل مرة أخرى الى المفاهيم العامة لاضافة معان جديدة عن طريق تقديم أمثلة متنوعة ومتعددة وشكل (١) يوضح احدى الطرق عند الانتقال من مفهوم الى آخر — والتحرك الى اعلى وإلى أسفل فى نظام الهيكل العلمى لنضمن حدوث الترابط اللازم بين المفاهيم وبعضها والتوافق بين المعانى التى ترتبط بها هذه المفاهيم ، والأسلوب الموضح فى الشكل ما هو الا أسلوب واحد من عدة أساليب ممكنة من اليسير أن تفسر عليها العملية التعليمية . ومنه يتضح أن المفهوم (أ) هو المفهوم الأكثر عمومية فى الشكل وأن المفهومين (ب) ، (ل) تليه فى العمومية ثم يأتى بعد ذلك المفاهيم ج ، د ، هـ ، م ، ن ، وهذه مفاهيم أقل عمومية من المفهومين ب ، ل أما المفاهيم الجزئية فهى و ، ز ، ح ، ط ، ي ، ك ، س ، ص ، ع .

وتشير الأسهم الموضحة فى الشكل الى أحد أساليب التخطيط للتدريس الجيد للمفهوم (١) ويجب على المدرس أن يوضح للتلاميذ أن المفهومين ز ، ح ، مثلاً هما الا بعض جوانب للمفهوم (ج) وأن المفهومين ط ، ح هما الا بعض جوانب للمفهوم د . كما يجب أن يوضح للتلاميذ أن المفهومين ز ، ط يوجد بينهما علاقة مباشرة عن طريق العلاقة بين المفهومين ج ، د وهما مفهومان أكثر عمومية من المفاهيم و ، ز ، ح ، ط . وأن هذه المفاهيم الستة تمثل بعض جوانب للمفهوم الأكثر عمومية ب .

وترى الكاتبة أن المناهج الحالية نادراً ما تركز على الترابط بين المفاهيم العامة والمفاهيم الفرعية ولكنها تترك للتلميذ لكى يكشفها بنفسه صدفة ولكن ما يحدث عادة هو أن ينجح التلاميذ المتفوقون فقط فى الكشف عن ذلك دون باقى التلاميذ مما يضطرهم الى الحفظ الآلى وتعلم المفهوم كشيء معزول عن باقى المفاهيم مما يجعل المناهج الدراسية تبدو جافة مملة لا يقبل عليها أغلب التلاميذ كما أن الحفظ الآلى يجعل من العسير انتقال أثر المعرفة الى المواقف الجديدة او الاستزادة من العلم فى السنوات التالية .



المرحلة الثانية لبناء منهج العلوم :

وتتضمن وضع المستوى التعليمى فى كل مرحلة تعليمية ولا بد أن يشمل كل مستوى ثلاثة أبعاد :

البعد الأول يمثل المفاهيم العلمية المراد تدريسها والتي تمثل المحتوى الدراسى .

البعد الثانى ويمثل العمليات العملية المرتبطة بتعلم المفاهيم الجديدة .

البعد الثالث ويمثل المراحل التعليمية المختلفة ويراعى أن يقدم فيها المفاهيم الجديدة بترتيب حلزونى .

وفى هذه المرحلة تختار المفاهيم العلمية التى ينبغى أن تدرس فى كل صف دراسى بحيث تهتم فى الوقت نفسه بالملم التلميذ بالعمليات العلمية المرتبطة بتعلم هذه المفاهيم ثم ننتقل بالتلميذ الى مستوى أعلى من الفهم وإضافة أبعاد جديدة للمفاهيم كلما تقدم التلميذ فى دراسته فى السنوات التالية .

وأهم ما يراعى فى هذه المرحلة من بناء المنهج هو أن المفاهيم العلمية التى تعطى فى مرحلة تعليمية لابد أن تؤدى الى تعلم مفاهيم أخرى جديدة مرتبطة بها فى مرحلة تعليمية أخرى بحيث يحصل التلميذ على النظرة الشاملة للعلم وأن يكون واعيا للارتباطات بين المفاهيم الرئيسية وبعضها والنظام المعين الذى يتصف به العلم .

ولتسهيل العمل عند التخطيط فى هذه المرحلة يمكن أن نخطط المحتوى الدراسى وطريقة التدريس كلا على حدة . برغم وجود الارتباط الوثيق بينهما . فعند تخطيط المحتوى الدراسى يكون التركيز على تحليل هيكل العلم نفسه لوضع معايير اختيار المحتوى ومعايير ترتيب هذا المحتوى فى المنهج الدراسى وعند التخطيط لطريقة التدريس يكون التركيز على المتعلم نفسه وكيفية نقل المفاهيم العلمية الى ذهن المتعلم بحيث تصبح ذا معنى عنده .

المرحلة الثالثة لبناء المنهج الدراسى :

وهى تشتمل على التخطيط لأسلوب تدريس المفاهيم الرئيسية للعلم فيجب أن يعتمد أولا وقبل أى شئ على معرفة نوع الخبرات لدى التلاميذ ومدى

ارتباطها بالمعلومات الجديدة ثم استخدام هذه الخبرات كنقطة البداية فى التخطيط للدروس وفى حالة وجود فجوة كبيرة بين الاثنين يمكن للمدرس أن يستعمل مفاهيم مساعدة Advance Drgani zers لتقريب المفاهيم الجديدة الى اذهان التلاميذ وتنحصر وظيفة المفاهيم المساعدة فى الآتى :

١ — تنشيط أو انعاش المفاهيم العلمية التى تعلمها التلاميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح (ليسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة) وبذلك يكون المفهوم المساعد أشبه (بكوبرى) Cognitive Bridge يعبر خلاله المفهوم الجديد لتصل الى المفاهيم القديمة الموجودة لدى التلاميذ .

٢ — اعطاء الصورة العامة الشاملة التى تدخل تحتها المفاهيم الجديدة ، ولتوضيح ذلك نسوق فيما يلى مثالا يمكن أن يكون جزءا من حديث مدرس لتلاميذه : « أنت تعرف أن الكائنات الحية تنمو واثناء نموها يحدث لها تغيير وأنها تحتاج الى طاقة اثناء نموها ، انك قد لاحظت كيف أن البذور تتغير ونحتاج الى طاقة لكى تتحول الى نبات كامل ، والآن سنتعلم كيف ينمو الحيوان الصغير وكيف يحدث له من تغيير ، ويحتاج الى طاقة لكى يصير حيوانا مكتمل النمو . والنباتات والحيوانات تتغير وتحتاج للطاقة اثناء نموها .

والمدرس الجيد هو الذى يختار المفاهيم المساعدة التى تناسب المفاهيم الجديدة وأن يقدم أمثلة أو تجارب متنوعة ومتعددة تكون مرتبطة تماما بالمفاهيم الجديدة وبخبرات التلاميذ . والتدريس الجيد هو الذى يربط ما يتعلمه التلميذ فى أى صف دراسى بالمعلومات فى الصفوف الدراسية التالية والصفوف السابقة بحيث يشتمل على ما يأتى :

١ — توضيح نوع العلاقة بين المفاهيم الرئيسية للعلم بالمفاهيم الفرعية .

٢ — توضيح العلاقات بين المفاهيم العلمية ببعضها ومدى ارتباط كل منها بالآخر سواء ارتباطا رأسيا أم أفقيا .

استخدام نماذج السمات الكامنة

في بناء بنوك الأسئلة

للدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس بكلية التربية — جامعة الأزهر

التينا في عدد أكتوبر السابق من « صحيفة التربية » بعض الأضواء على تعريف بنوك الأسئلة ، وأهميتها ، وتطورها واستخداماتها ، وما يرتبط بهذا من تكنولوجيا جديدة . وسنفرد هذا المقال لأحد التطورات المعاصرة الأخرى والتي ترتبط ارتباطا مباشرا ببناء وتنظيم بنوك الأسئلة ، ألا وهي نماذج السمات الكامنة Latent Trait Models . فكثيرا ما يتبادر الى أذهان المشتغلين بأعداد بنوك الأسئلة الكثير من الاستفهامات حول تنظيم بنوك الأسئلة وطبيعة البيانات التي يجب أن تخزن مع مفردات البنك .

وترجع أهمية هذه التساؤلات الى الحاجة الى اعداد بنك أسئلة يمكن استخدامه مع عينات مختلفة من الطلاب بحيث يمكن سحب عينات مختلفة من مفردات البنك تتميز بخصائص احصائية مستقلة عن خصائص عينات الطلاب التي تطبق عليهم ، وبذلك يمكن استخدام البنك بفاعلية ومرونة كبيرة .

وقبل ان نجيب عن هذه الاستفهامات يجب أن نميز بين نوعين مختلفين الى حد ما من بنوك الأسئلة :

النوع الأول :

وفيه يتكون البنك من مفردات أو أسئلة تقيس بصورة أساسية مظهرا من مظاهر التحصيل أو بمعنى آخر تقيس مطلبا سلوكيا Criterion Task

يؤديه الطالب ليكون بمنزلة دليل على اتقانه لهدف اجرائي معين ، ولذلك يمكن استخدام درجات الطالب لكل مفردة منها على حدة وتفسيرها .

النوع الثاني :

وفيه يشتمل البنك على عدد كبير من المفردات التي تقيس بعددا أحاديا Unidimensional بحيث يمكن تعريف هذا البعد بعامة مثل معرفة « معانى الكلمات الفرنسية » أو « فهم المبادئ العلمية » وما شابه ذلك ، ويمكن فى هذه الحالة سحب مجموعات من المفردات من البنك لتكون اختبارات تقيس بدرجة ما من الدقة السمة المطلوبة أو البعد المطلوب . وهنا يحتوى البنك على بعض المعلومات عن البعد الذى تنتمى اليه كل مفردة من المفردات التى يتضمنها . الا أن هذه المعلومات لا تكون كافية . فلكى نفسر نتائج اجابة الطلاب لمفردة ما فائنا نحتاج الى معرفة صعوبة المفردة ، ومدى تمييزها بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة . وربما يقول قائل انه يمكن التوصل الى هذه المعلومات باستخدام الطرق التقليدية المعروفة لتحليل المفردات Item Analysis ، الا أن هذه الطرق يشوبها كثير من العيوب منها :

١ — أن هذه الطرق تعتمد على عينة الطلاب الذين أجرى عليهم الاختبار ، وبذلك تختلف الخصائص الاحصائية للمفردات باختلاف عينة الطلاب .

٢ — تقتصر موازنة الطلاب بالنسبة للقدرة المقاسة بوساطة مجموعة مفردات الاختبار على المواقف التى يطبق فيها عليهم مفردات الاختبار نفسها أو مجموعة مفردات موازية لها Parallel ، وبالتالي لا نستطيع موازنة الطلاب الذين أجابوا على مفردات مختلفة تتباين فى صعوبتها .

٣ — لا تقدم لنا هذه الطرق أساسا سيكولوجيا لتوضيح ما يفعله الطالب عندما يحاول اجابة مفردة اختبار ، فهذه المعلومات تعد ضرورية اذا اراد مصمم الاختبار أن يتنبأ بخصائص درجة الاختبار فى مجتمع معين أو مجتمعات مختلفة من الطلاب ، أو اذا اراد تصميم اختبارات لها خصائص معينة لتناسب مجتمعا معينا من الطلاب .

وقد حاول علماء القياس التربوى التوصل الى طرق سيكومترية جديدة

للتغلب على هذه المشكلات ، ومن رواد هذه الحركة المعاصرة جالليكسان (1950) Gulliksan الذى أكد أن الاسهام الحقيقى للنظرية السيكمومترية المعاصرة هو كشف بارامترات لمفردات الاختبار تظل ثابتة نسبيا مهما تتغير عينة الأفراد المستخدمة فى تحليل بيانات الاختبار ، أو التوصل الى قانون يربط بين التغيرات فى هذه البارامترات التى تحدث نتيجة لاختلاف عينة الأفراد .

وقد انبثقت عن هذه البحوث التى بدأت منذ العقد الخامس من هذا القرن والتى لا تزال مستمرة حتى الآن نماذج سيكمومترية جديدة لتحليل مفردات الاختبار تسمى نماذج السمات الكامنة .

وينظر علماء القياس التربوى الى نماذج السمات الكامنة على أنها ثورة فى مجال القياس التربوى ، اذ لم يعد يجادل أحد الآن فى أهمية استخدام هذه النماذج فى حل كثير من مشكلات القياس التربوى التى عجزت عن حلها النظرية السيكمومترية الكلاسيكية مثل مشكلات بناء وتنظيم بنوك الأسئلة ، والاختبارات المفصلة ، والاختبارات المرجعية الميزان ، وغيرها .

ما هى نماذج السمات الكامنة Latent Trait Models :

تفترض نماذج السمات الكامنة أنه يمكن التنبؤ بأداء الطلاب أو يمكن تفسير أدائهم فى المواقف الاختبارية عن طريق خصائص معينة يطلق عليها السمات Traits فإذا قدرنا درجات الطلاب فى هذه السمات فإنه يمكن استخدامها للتنبؤ أو تفسير أدائهم فى الاختبار ، ونظرا لأن هذه السمات لا تقاس بطريقة مباشرة لصعوبة ملاحظتها فإنه يطلق عليها عادة اسم « السمات الكامنة Latent Traits » أو القدرات ، ولذلك يجب أن تقدر هذه السمات (أو يستدل عليها) من أداء الطالب الذى يمكن ملاحظته من اجاباته لمجموعة من مفردات الاختبار . ونموذج السمات الكامنة هو نموذج رياضى أو دالة رياضية تحدد العلاقة القائمة بين أداء الفرد فى مفردة الاختبار — وهو ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة — والسمات أو القدرات التى لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة ويفترض أنها تكمن وراء أداء الفرد فى الاختبار . وتتميز هذه الدوال بأنها دوال احتمالية Probabilistic وليست دوال حتمية Deterministic بمعنى أن العلاقة التى أشرنا إليها تسير وفق نظرية الاحتمالات .

ومن بين هذه النماذج نموذج بيرنبوم Birnbaum's Model ونموذج لازرسفلد Lazarsfeld's Model ونموذج راش Rasch's Model (١٩٦٨) . ويفترض كل نموذج من هذه النماذج الرياضية بعض الفروض الخاصة بالبيانات المستمدة من الاختبار بحيث لا يمكن استخدام النموذج الا اذا حققت البيانات فروض هذا النموذج .

ولذلك فانه يجب وضع هذه الفروض فى الاعتبار عند بناء الاختبارات حتى يمكن استخدام النموذج لتفسير أداء الطلاب فى الاختبار . وتختلف هذه النماذج فى عدد الفروض اللازم تحقيقها حتى يمكن استخدام النموذج فى تحليل بيانات الاختبار . ويعتبر نموذج راش Rasch اقلها جميعا فى عدد هذه الفروض كما يتميز بميزات أساسية ثلاث هى أنه :

١ — بافتراض وجود مجموعة كبيرة من المفردات التى تقيس السمة نفسها يمكن تقدير Estimate قدرة الطالب بغض النظر عن عينة مفردات الاختبار التى طبقت عليه .

٢ — بافتراض وجود مجموعة كبيرة من الطلاب ، فان الخصائص الاحصائية للمفردات (مثل معامل الصعوبة) تكون مستقلة عن عينة الطلاب التى استخدمت لتقدير هذه الخصائص .

٣ — يمكن باستخدام هذا النموذج الحصول على معامل احصائى يبين مدى دقة تقدير قدرة كل طالب فيما تقيسه عينة مفردات الاختبار ، وربما يختلف هذا المعامل من طالب الى آخر .

ولذلك يطلق على هذا النموذج اسم نموذج البارامتر الحر Sample-Free Model .

ولهذه الأسباب فقد حاز نموذج راش الاحتمالى البسيط Rasch Simple Logistic Model على اهتمام معظم المشتغلين فى مجال القياس التربوى وبخاصة فى مجال بناء وتنظيم بنوك الأسئلة .

ولذلك سنقصر مناقشتنا التالية على كيفية استخدام هذا النموذج فى هذا المجال .

نموذج راش الاحتمالي البسيط Rasch Simple Logistic model :

ارتبط هذا النموذج باسم راش Rasch العالم الرياضى الدانمركى فى جامعة كوبنهاجن الذى نادى بأهمية بناء « نظام قياس موضوعى » فى العلوم السلوكية ، وقد كان راش يعمل مستشارا فى الجيش الدانمركى ، واهتم بربط نتائج الاختبارات السيكولوجية التى تطبق على الجنود والضباط من علم الى آخر ، وتتضمن هذه الاختبارات مجموعات مختلفة من المفردات التى تطبق على مجموعات مختلفة من الجنود . وتشبه هذه المشكلة الى حد كبير المشكلة التى تواجه القائمين على بناء بنوك الأسئلة . ويحتاج القارئ الى قدر معين من المعلومات الرياضية والاحصائية لى يستوعب هذا النموذج استيعابا كاملا ، الا اننا سنحاول ايجاز مضمونه بأقل قدر ممكن من الرموز والعمليات الرياضية لأنه يصعب بالطبع التعرض للتفاصيل الرياضية لهذا النموذج فى هذا المقال . ويقوم كاتب هذا المقال فى الوقت الحالى باعداد كتيب عن هذا النموذج .

ويعتمد نموذج راش على قضيتين أساسيتين هما :

- ١ — كلما كانت قدرة الطالب عالية فان هناك احتمالا أكبر أن يجيب اجابة صحيحة على مفردة اختبار تقيس هذه القدرة .
 - ٢ — احتمال اجابة الطالب اجابة صحيحة على مفردة سهلة أكبر من احتمال اجابته اجابة صحيحة على مفردة صعبة .
- ويقتصر النموذج على المفردات التى تكون اجابتها اما صحيحة ، او خطأ .

ويتضح من هاتين القضيتين أن نموذج راش يشتمل على بارامترين احدهما خاص بقدرة الطالب والآخر خاص بصعوبة المفردة . ويربط النموذج بين هذين البارامترين بوساطة دالة احتمالية Probabilistic Function تبين ماذا يحدث عندما يحاول الطالب اجابة المفردة . وتعتمد هذه الدالة على حاصل ضرب قدرة الشخص x سهولة المفردة التى يحاول الاجابة عليها بغض النظر عن العوامل الأخرى مثل التخمين أو تميز المفردة بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة ، فهذه العوامل يجب أن تراعى ويتم التحكم فيها فى مرحلة بناء مفردات الاختبار ، أى يجب مراعاة أن يكون عامل التخمين أقل

ما يمكن وأن تميز المفردة بدرجات متساوية بين الطلاب ذوى القدرات المختلفة .

وعند استخدام هذا النموذج لتحليل مفردات الاختبار يجب مراعاة أن تمثل عينة الطلاب المستخدمة فى التحليل مختلف درجات القدرة التى يقيسها الاختبار . ويعتمد النموذج على بعض الطرق الاحصائية التى تعدل من أثر تباين القدرات فى تدرج المفردات Item Calibration .

ويمكن التعبير عن نموذج راش الاحتمالى بالصورة الآتية :

قدرة الطالب — صعوبة المفردة

e

احتمال الاجابة الصحيحة =

قدرة الطالب — صعوبة المفردة

$e + 1$

حيث e هى الأساس اللوغاريتمى الطبيعى .

ويتضح من هذه العلاقة أن الفرق بين قدرة الطالب وصعوبة المفردة هو الذى يحكم احتمال ما يحدث عندما يحاول الطالب اجابة المفردة ، ولجعل هذا الاحتمال ينحصر بين الصفر والواحد الصحيح ليتفق ومبادئ نظرية الاحتمالات استخدمت الصورة الاسية وذلك برفع هذا الفرق الى القوة e .

ولتقدير بارامترى هذا النموذج ، ونقصد بهما قدرة الطالب وصعوبة المفردة ، نحتاج فقط الى الدرجات التى حصل عليها كل طالب فى كل مفردة من مفردات الاختبار ، وتوضع على هيئة مصفوفة تمثل الدرجات (واحد او صفر) ، وأعمدتها تمثل الطلاب .

ومن ثم يمكن باستخدام بعض الطرق الاحصائية(*) الخاصة بهذا النموذج الحصول على مجموعتين من المعادلات يشتمل احدها على بارامتر القدرة والاخرى على بارامتر الصعوبة .

(*) يعرض كاتب هذا المقال لهذه الطرق فى الكتيب الذى يقوم باعداده

الآن .

وتيسيرا للقيام بهذا التحليل الاحصائي ، فقد قام بينجامين رايت Benjamine wright (١٩٧٨) بجامعة شيكاغو الأمريكية (*) بتصميم عدد من برامج الحاسب الالى لتقدير بارامترى هذا النموذج مستخدما أسلوب التحليل العددي . ويتم تقدير Estimate بارامتر قدرة كل طالب مستقلا عن مجموعة الأسئلة التى حاول الطالب الاجابة عليها ، كما يتم تقدير بارامتر صعوبة كل مفردة مستقلا عن مجموعة الطلاب الذين طبق عليهم الاختبار . وهذا هو ما يجعل نموذج راش أكثر مرونة وفاعلية فى بناء وتنظيم بنوك الأسئلة .

استخدام نموذج راش فى بناء وتنظيم بنوك الأسئلة :

يمكن استخدام نموذج راش فى اعداد بنوك الأسئلة التى تقيس التحصيل سواء فى سمة كامنة أحادية البعد او متعددة الأبعاد . وللتبسيط فاننا سنعرض فقط للحالة الأولى . وهنا نبدأ ببناء بنك الأسئلة أى تجميع عدد كبير من مفردات الاختبار التى نفترض انها تقيس القدرة أو السمة المطلوبة، وتراجع هذه المفردات . ومن ثم تطبق عينات مختلفة من هذه المفردات على مجموعات مختلفة مناسبة من الطلاب ، ويقدر بارامتر الصعوبة لكل مفردة باستخدام نموذج راش وتوضع أو تحول جميعها الى ميزان مشترك . فكما فى حالة قياس الطول نتأكد أولا من تدرج أداة القياس قبل أن نستخدمها فى عملية القياس ، وكذلك فاننا نبدأ بتدرج مفردات البنك على ميزان مشترك (أى نقدر الصعوبة النسبية للمفردات على ميزان مشترك) قبل أن نستخدمها لتقدير قدرات الطلاب . وكما أننا نستطيع قياس الطول بأى نوع من المساطر طالما أن وحداتها تكون مشتركة أو ميزانها يكون مشتركا ، كذلك فاننا نستطيع سحب أى عينة من مفردات البنك التى تم تدرجها على ميزان مشترك لتكون اختبارا يطبق على عينة مناسبة من الطلاب حيث يتم تقدير بارامتر القدرة لكل منهم فيما يقيسه الاختبار باستخدام نموذج راش ، وكذلك الخطأ المعيارى للقياس لكل طالب حصلنا على تقدير لقدرته . وبذلك يمكن باستخدام بنوك الأسئلة مراقبة Monitoring تحصيل الطلاب بصورة منتظمة تتميز بالمرونة والفاعلية ..

(*) حضر كاتب هذا المقال عدة مؤتمرات تدريبية فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تحت اشراف البروفسور بينجامين رايت عن تطبيق نموذج راش فى القياس النفسى التربوى أثناء دراسته للدكتوراه بجامعة ميتشجان .

(١)

مقرر مقدم إلى مدرسة التعليم الأساسي

أشغال الجلد

للدكتور سليمان محمود حسن

كلية التربية الفنية — جامعة حلوان

استهلال تاريخي :

عرف الإنسان منذ أقدم العصور وفي كل بقاع العالم ، ما للجلد من فوائد ، فالجلد من الخامات البيئية الأساسية التي تزخر بها كل البيئات على تنوعها وتعددتها . وفي مصر استخدم الجلد منذ العصر الحجري القديم . وكان الجلد المتاح آنذاك هو جلد الحيوانات البرية الذي استخدم ككساء . وفي العصر الحجري الحديث ، حيث كانت تربي بمصر الحيوانات كالجاموس والغنم والماعز ، كانت جلود هذه الحيوانات مصدرا لكساء الإنسان ولصنع بعض أدواته وأنيته ، وهناك مشغولات من الجلد ترجع الى هذه الفترة وجدت في العهد القاسي وفترة البداري . وكان ينظر الى جلود الحيوانات من خلال الاعتقاد السائد آنذاك في استمرار الأثر الروحاني للحيوان في جلده (١) ،

(١) سعد الخادم ، الفن الشعبي والمعتقدات السحرية ، الألف كتاب (٤٨٨) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، بدون تاريخ ، ص ١٤ .

ومن المعتقد أنه كان يظن أن ارتداء جلود الحيوان يعمل على امتزاج قوى الأرواح الحيوانية بالبشر (٢) . وفى فترة ما قبل الأسرات كان الجلد يستخدم أكفانا للموتى ، وفى الأسرة السادسة والعشرين فى طيبة ، نجد أن هذه الصناعة قد صورت بتفاصيلها على جدران إحدى المقابر (٣) . وقد استخدم الجلد خاما بدون معالجة ، ثم توصلوا الى معالجته لدرجة تكفى لجعله مرنا ، وأخيرا عرفوا دباغته دباغة كاملة .

وتعددت استخدامات المصرى القديم للجلد ، حيث استخدم فى صناعة بعض الشعارات والأساور وأغطية الوسائد وجرب الخناجر والجباب التى تحفظ بها السهام والدروع وعدة الخيل وأنواع من الحبال والنعال ومقعدات الكراسى والأسرة وقرب الماء وتكسية المراكب ، وكان له استخدامات كثيرة أخرى . وكان يصنع من الجلد بعض المظلات ، ومنها مظلة جنائزة كبيرة خاصة بالملكة (ايزمخب) من الأسرة الحادية والعشرين وهى محفوظة بالمتحف المصرى بالقاهرة ، وتعد أكبر قطعة مصنوعة من الجلد المشغول .

وجاء فى التلمود أن البابليين عرفوا صناعة الجلد . وتحكى أسطورة انشاء قرطاجة تقليد الملكة ديدو (Dido) (٤) التى قامت بتغطية أرض المدينة بجلد الثور بعد أن قامت بتقطيعه الى سلخات رفيعة . وجدير بالذكر أن الرومان استخدموا الجلود كمنقود .

ولقد خلف لنا العصر الاغريقى الرومانى فى مصر مشغولات عديدة من الجلد كالأطواق والنعال والدروع وأربطة معصم اليد ولعب الأطفال . . وفى العصرين القبطى والاسلامى ، نجد انه بجانب الاستخدامات العديدة القديمة،

(٢) من ناحية أخرى نجد عند قبائل الدوجان فى افريقيا — فى الوقت الحالى — تجلس الغزالة على جلد حيوان لتغزل وهذا يشير الى حركة الشمس وحرارتها ، وذلك لأنه يرد فى أساطير الدوجان الشعبية أن الأسلاف سلبوا بعض حرارة الشمس وأخفوها داخل منفاخ الحداد (المصنوع من الجلد) ، ومن هنا انتقلت حرارة الشمس الى الأرض (المرجع نفسه) ص ٥٧ .

(3) The Tomb of Aba (No - 36) in the Asasif.

(4) Lestr Griswold, Handicraft, New York, Prentice-Hall, 1951, p. 142.

انتشر استخدام الجلود فى تجليد الكتب وفى سروج الخيل ، ووصلت المشغولات القبطية والإسلامية الى مستوى رفيع من الذوق الفنى وجودة الصناعة .

تقسيم الجلود :

هناك طريقتان لتقسيم انواع الجلد ، الأولى تبعاً لمصدرها (أى بحسب نوع الحيوان الذى يؤخذ منه الجلد) ، وبعض هذه الجلود ثقيلة وسميكة حيث أنها تؤخذ من حيوانات كبيرة من الأبقار والثيران والجاموس والخيول ، أما الأخرى فنجدها خفيفة رقيقة وهى تؤخذ من حيوان أصغر من الأنواع السابقة مثل الأغنام والماعز والغزلان وسباع البحر والزواحف كالثعابين والتماسيح . أما الطريقة الثانية فتقوم أساساً على نوع الدباغة التى مر بها الجلد (Tanning Process) التى تحدد نوعية الجلد كما يكون له أثر كبير فى شكله وخواصه ، ويحدد بالتالى استخداماته على النحو الذى سنذكره تفصيلاً بعد قليل . وبجانب هاتين الطريقتين لتقسيم أنواع الجلود ، هناك فارق نوعى منشئوه موطن الحيوانات التى تؤخذ منها الجلود ، فالحيوانات التى تعيش فى الجبال توفر لنا جلوداً أكثر صلابة من تلك التى توفرها لنا الحيوانات التى تعيش فى المراعى المنخفضة .

مكونات الجلد :

الجلد من المواد العضوية التى إذا ما طوعت بعملیات تحضيرية معينة اكتسبت مقاومة ضد التعفن وأصبحت أكثر ليونة . ويتألف الجلد من طبقتين (٥) : خارجية وتعرف بالبشرة ، وهى قليلة المسام شديدة التماسك ، ولا تمر خلالها أوعية دموية أو أعصاب ، والثانية داخلية وتعرف بالأدمة ، وهى تتميز بأليافها المركبة من مادة غروية تذوب فى الماء المغلى ، كما يمكن إذابتها كيميائياً بوساطة بعض الأحماض أو القلويات ، وهذه الطبقة هى التى تعالج كيميائياً لتجنب فسادها حيث تعرف هذه العملية بالدباغة .

(٥) مجلة المقتطف ، « الدباغة » ، مقال بدون مؤلف ، ١٨١٥ ، م ١٩ ، ص ٥٩-٦٠ .

معالجة الجلد لاكسابه القدرة على مقاومة التلف والتبيس :

لكى تبقى الجلود مرنة خالية من التعفن تجرى عليها عمليات دباغة (Tannage) تحفظ لها مرونتها ، وتحميها من التعفن اذا ما تعرضت للرطوبة . ولقد عرف المصريون القدماء الدباغة كما أسلفنا ، ولكن لم يتم التوصل بعد الى مواد الدباغة المصرية القديمة بشكل قاطع الا أنه قد وردت اشارات وتلميحات عنها ، منها ما جاء على لسان ثيوفراستس (ق ٣-٣٠٠ م) عندما كان يصف شجرة السنط المصرية وبخاصة النوع المسمى (*Acacia arabica*) ، حيث ذكر بأن لها قرونا يستعملها المصريون بدلا من العفص فى دباغة الجلود . ثم جاء بليني (ق ١ م) - والذي من المحتمل أنه قد تأثر بقول ثيوفراستس - فذكر قرون شجرة مصرية شائكة (هي على الأغلب شجرة السنط المذكورة) كانت تقوم بدور العفص فى دباغة الجلود (٦) . وهذه القرون تحتوى على مادة التين (Tannin) بنسبة قدرها حوالى ٣٠ ٪ ، وهذه القرون مازال تستخدم فى السودان للغرض نفسه (٧) . ووضعت اليازة للشاعر الاغريقى هوميروس عمليات الدباغة التى كانت تجرى على الجلود ابان الحضارة الاغريقية . أما الرومان فقد عرفوا أيضا هذه الصناعة حتى أن كلمة (Tan) التى تعنى دبغ الجلد جاءت من الأصل اللاتينى (anere) وهى تعنى (Oak bark) أى لحاء شجر البلوط الذى كان يستخدم فى الدباغة . وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت تدبغ الجلود فى مصر بأساليب بسيطة باستخدام بعض المواد النباتية القابضة مع بعض المواد التى تحافظ على ليونة الجلد . واستخدم الجير الحى مع كلوريد الصوديوم (ملح الطعام) فى دباغة الجلود ، كذلك فان بعض الزيوت مثل زيت بذرة الكتان وزيت الزيتون شاع استخدامها فى المحافظة على ليونة الجلد .

(٦) الفريد لوكاس ، **المواد والصناعات عند قدماء المصريين** ، ترجمة زكى اسكندر ومحمد زكريا غنيم ، القاهرة ، دار الكتاب المصرى ، بدون تاريخ ، ص ٦٥ .

(7) R. J. Forbes, *Studies in Ancient Technology*, vol 5, Leiden, 1957, p. 22.

وهناك طريقتان (٨) . أساسيتان لدباغة الجلود ، أولاهما تتم باستخدام مواد نباتية والعنصر الرئيسي فيها هو حامض القنيك (Tannic acid) الذي يحضر من لحاء وأوراق أشجار معينة .

أما الطريقة الثانية فتعتمد على مواد معدنية أو الكروم (Chrome) والدباغة بالطريقة الأولى تجعل الجلد صالحاً لأعمال الضغط أو النقش عليه ، كما تجعله قابلاً للتلوين بالأصباغ والأحبار الملونة ولذلك يمكن الحرق عليه . أما الجلد الذي يدبغ بمواد معدنية — والعنصر الرئيسي الذي يستخدم على المستوى التجاري لدباغته هو بيكرومات البوتاسيوم Potassium bichromate فيكون غير قابل للضغط عليه ولا تنفذ عليه الأساليب سالفة الذكر ، فسطحه الصلب لا يطاوع الضغط بالأداة ، كما أنه غير قابل للامتصاص وبخاصة الماء أو القندى به .

المراحل الأساسية لدباغة الجلود :

يمكن إيجاز عمليات دباغة الجلود في النقاط التالية :

* يتم غسل الجلد من الدماء والشوائب العالقة به بعد ذبح الحيوان وسلخ جلده .

* يشد الجلد بالمسامير على ألواح خشبية مع إضافة ملح الطعام إليه ثم يترك حتى يجف .

* ينقع الجلد في الماء ويتبع ذلك عملية إزالة الشعر .

* معالجة الجلد بحامض التنيك أو بأملاح معدنية بهدف منع العفونة وإكسابه مرونة دائمة .

* معالجة بعض أنواع الجلود بالزيوت والدهون لإكسابه مرونة أكثر ، والجلود التي تستخدم في هذه العملية هي جلود الثبلاء (الشمواه) والجلود الأنحف .

* التشطيب النهائي وهو عملية الهدف منها صقل سطح الجلد وتنعيمه .

(8) L. Griswold, op cit, p. 144.

وللجلد عمليات أخرى بعد الدباغة مثل شده وكيه حتى يمكن اكساب سطوحه الاستقامة ، وهناك عملية ثانوية أخرى مثل تسوية الجلد لجعله في سمك واحد ، وبالرغم من استخدام نوع واحد من الجلد إلا أنه ينشأ عن المواد المتنوعة الداخلة في دباغته ، وعن الطرق المختلفة الخاصة بعمليات التشطيب ، تنوع كبير في مظهر الجلد (٩) .

قابلية الجلد للصبغ :

عرفت صباغة الجلود في مصر القديمة وان كان تاريخ بدايتها غير مؤكد ، وكانت الألوان الشائعة في الصباغة هي الأحمر والأصفر والأخضر ، إلا أن أول الألوان التي استخدمت في صباغة الجلود كان اللون الأحمر ، حيث كان معروفا في عهد الأسرة الفرعونية الحادية عشرة . أما الأصباغ التي استخدمها المصريون القدماء فلم تعرف طبيعتها ، إلا أنه من المحتمل أن يكون القرمز ، هو مصدر الصباغة باللون الأحمر . والقرمز مصدره الأجسام الحمراء الجافة لأنثى الحشرة المسماة *Coccusilicis* ، حيث تستخرج مادة من أقدم مواد الصباغة المعروفة . وتقتات حشرة القرمز بنوع معين من شجر السنديان ينبت في جنوب شرق آسيا وأوربا وشمال أفريقيا (١٠) . والقرمز لا يعطي صباغة ثابتة بدون مثبت للون ، ولهذا فمن المحتمل أن يكون الشب هو المادة المستخدمة للحفاظ على ثبات اللون . وكانت هذه الصبغة ماتزال تستخدم في مصر إلى وقت قريب . أما اللون الأصفر فكان يتم الحصول عليه من قشر الرمان (١١) الذي يستخدم أحيانا إلى اليوم لصباغة الجلد باللون الأصفر . واستخدمت أكاسيد الفحاس مع صبغة النيل الزرقاء بإذابتها في الماء للحصول على اللون الأخضر وفي الوقت الحالي يصبغ الجلد بألوان لا تقع تحت حصر ، وذلك بفضل التقدم التقني في مجال تجهيز وصباغة الجلود . وهناك عمليات أساسية يمر بها الجلد لصباغته نوجزها فيما يلي :

(9) Herbert Read, Art and Industry, London, Faber & Faber, 1956, p. 133.

(١٠) الفريد لوكاس ، المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(١١) مصر ليست الموطن الأصلي لشجرة الرمان بل هو غربي آسيا ، وأقدم تاريخ معروف لها هو الأسرة الثامنة عشرة .

* يوضع محلول لون الصبغة مع قدر معين من الشحوم حيث ينقع الجلد حوالى الساعة . . .

* يرفع الجلد من الصبغة ويثبت على ألواح خشبية حتى يتم جفافه .

* يمر الجلد من خلال اسطوانتين دوارتين من الفلين (تعرف هذه الآلة بالخفاف) بهدف اكساب الجلد البرونة المناسبة .

* تكرر عملية الصباغة الأولى ، ويتم تجفيفه ثانية حتى يضمن توزيع الصبغة بانتظام على الجلد .

* يتم تلميع الجلد عن طريق مروره على « البندورة » .

* تصنف الطبقة السفلى للجلد بوساطة آلة خاصة بذلك .

* يمر الجلد بعملية تشطيب « بالبندورة » مرة أخرى وذلك لضمان اخراجه على أحسن صورة .

* العملية الأخيرة هى عملية الكى ، وتعمل على تنعيم وتلميع سطح الجلد ، ويتم العمل هنا بآلة تضغط مع التسخين .

هذه هى الطرق التقليدية لصباغة الجلود واعدادها للسوق التجارية ويصبح الجلد بعد ذلك ملونا تلوينا كاملا بلون واحد ، أو ما نسميه بالصباغة .

قابلية الجلد للتلوين :

ونعنى بتلوين الجلد استخدام ألوان وصبغات لانجاز تصميمات خاصة على سطح الجلد ، ومن الواجب أن يكون هذا النوع من الجلد هو المدبوغ على لونه الطبيعي (Natural kip) ولم يسبق صباغته ، سواء أكان جلد حيوان كبير أم صغير . ولون الجلد فى هذه الحالة يميل إلى اللون « البيج » . أما عن المواد الملونة فهى صبغات من النوع المذاب فى كحول (alcohol base) ، بسبب كفاءته للنفاذ (والنشع) من خلال مسام الجلد . وهناك صبغات أخرى شبيهة بهذا النوع وتكون مذابة فى مواد طيارة أخرى غير الكحول ، والإقلام الفلوماستر الملونة ، وعبواتها البسائلى ذات الأسامين الكحولى تؤدي نتائج جميلة وجذابة وبخاصة عند ايجاد قيم خطية . وعند العمل بالصبغات من الممكن استخدام فرجون من النوع المستخدم

فى الألوان المائية أو الزيتية لوفاء بأغراض متنوعة بحسب نوع ومتطلبات التصميم ، ومن الواجب تخصيص فرجون لكل لون أو غسل الفرجون اذا ما أريد للألوان أن تكون نقية ، وحتى لا تختلط الألوان فى أوعية الصبغة . وإضافة الكحول على الصبغة يجعلها أكثر شفافية ويصبح من الممكن استخدامها فى أحداث تأثيرات شفافة ، حيث تختلط على سطح الجلد أو يكون بعضها فوق بعض لتبرز لنا ألوانا جديدة . ومن الميسر استغلالها بتدرجات لونية أو تظليل (Shading) حيث يصبغ الجلد بفارق دقيق فى اللون . فإذا كان لون الجلد الطبيعى فاتحا بدرجة كبيرة ، فإن درجات الصبغة باللون البنى تكون ذات تأثيرات جميلة حيث تختلط باللون الطبيعى للجلد . وإذا ما لوحظ أن كثافة اللون المستخدم غير كافية ، فمن الممكن أن يعاد صبغه مرة أخرى ، مما يعطينا فرصة أكبر فى التظليل أو تدرج اللون .

وصبغة الجلد مثل الدهانات الأخرى المستخدمة فى أغراض التصميم والزخرفة ، من الممكن خلطها للحصول على درجات وألوان متنوعة ، مما يعطينا فرصة ملائمة لعمل تصميمات تتصف بالثراء اللونى . وإذا ما أريد الحصول على ألوان زاهية نقية ، فيجب خلط الألوان فى زجاجات أو أوعية مستقلة .

أما الجلد الذى سبق صباغته بالأسلوب التجارى ويراد أعداد بعض التصميمات الملونة عليه فيجب أولا أن يكون سطح الجلد غير مصقول حتى تنفذ منه الصبغة وذلك بتخشين (سنفرة) الأجزاء المراد صبغها للسماح للون بالنفاذ ، أو تكون الألوان المستخدمة أكثر عتمة من لون الجلد المصبوغ حتى يمكن أن يؤكد اللون المضاف وجوده . وعند صباغة مساحات كبيرة من الجلد من الممكن استخدام أداة خاصة بذلك وهى قطعة من اللباد ممسوكة بقطعة من السلك (Dauber) .

الانفرادات والتجميع :

معظم المشغولات الجلدية تتألف من قطع متنوعة الأشكال يتم جمعها عن طريق حياكتها . وهذه القطع يتم تفصيلها بعد عمل الانفرادات اللازمة للشكل المراد عمله ككل ، ومن ثم نعرف شكل كل جزء من الأجزاء ودوره ، ويكون

كل ذلك على الورق ، ثم تبدأ عملية التفصيل على الجلد بعد التأكد من سلامة الانفرادات على الورق وعمل حساب لكل شيء ، ومن الممكن التفصيل بالورق أولاً ثم التنفيذ بالجلد حيث تكون هناك فرصة لإجراء بعض التعديلات قبل المخاطرة بالجلد .

وفى عملية التفصيل نحتاج الى مسطرة صلب ومقطع (Cutter) ومقص ، ومن الممكن استخدام المقطع مع المسطرة فى قطع الخطوط المستقيمة ، ثم المقص فى قطع المنحنيات (اذا كان سمك الجلد يسمح بذلك) . ويراعى دائماً حساب الأماكن التى ستعالج بالحياسة أو الأماكن التى سيكون لها وضع خاص فى التصميم ، كما يجب أن يكون أساس اختيار الجلد لها يصلح له ، ثم يتم اختيار الجلد الملائم للأجزاء التى سيتم تنظيفها بالجلد (فيكون من النوع الرقيق) . وهناك بعض الأشكال التى يمكن الاستعانة بها فى تنفيذ بعض مشغولات الجلد كالحوافظ والحقائب ، مثل تصميم الأجناب بمراعاة الغرض منها ، وبعض هذه الأشكال يحتاج الى كى بالضغط بوساطة مكبس أو بالطرق عليها بمطرقة خشبية ، ومن الضرورى تحديد أماكن الثقوب بشكل يخدم التصميم قبل البدء فى عملية التثقيب .

وتبدأ عملية التجميع (الحياكة) بتثقيب الجلد فى مواقع محددة ليمر منها الخيط (فى حالة عدم استخدام ماكينة حياكة) ، وهناك بعض الأدوات التى تنظم الثقوب مثل عجلة الروليت (Roulette) ، التى تضع نقاطاً منتظمة المسافات يسترشد بها عند التثقيب بأحد الأدوات الآتية : الخراطة ، أو زنب التخريم ، أو الأزميل ذو الشعب ، أو المخراز . وتبدأ عملية التخريم تبعاً لنوع الخيط ، فإذا كان الخيط من جلد تستخدم إحدى الأدوات الثلاث الأولى ، أما إذا كان الخيط من الدوبار فتستخدم الأداة الرابعة . وتستخدم الخراطة لتخريم الجلد بالضغط على ذراعيها بأصابع وراحة اليد ، وبالخراطة ترس به عدة زنب بمقاسات متنوعة تدار لاختيار ما يناسب العمل . أما زنب التخريم فتستخدم بوساطة الطرق عليها بدقماق خشبى بعد أن يوضع الجلد على قرصة خشبية ، والأزميل ذو الشعب يشعبه الأزميل المستخدم فى أعمال الخشب ولكنه بثلاث أو أربع شعب مصفوفة على مسافات منتظمة بحيث يمكن بطرقة واحدة عليه ، الحصول على فتحات تساوى عدد الشعب ، وتكرر العملية مع المحافظة على انتظام المسافات .

والفتحات التي يحدثها الأزميل ذو الشعب عبارة عن شقوق طولية بخلاف الحالتين الأولى والثانية حيث تكون الفتحات مستديرة .

أما المخرازا فيستخدم بالضغط به على الجلد تمهيدا لمرور ابر وخيوط الحياكة (الدوبار) . وفى جميع الحالات ما عدا حالة استخدام الأزميل ذو الشعب تستخدم عجلة الروليت لتحديد أماكن الثقوب ، أما حالة الأزميل ذو الشعب ، فان تحديد أماكن التخريم يتأتى من انتظام شعب الأزميل على مسافات واحدة .

وهناك أشكال كثيرة لطرق الحياكة سواء بالجلد أو بالدوبار ، ولكن اذا ما أريد أن تتجاوز خيوط الحياكة بحيث تغطي المسافات بينها تماما ، وجب أن يكفى عرض الخيط المسافة بين مركزى كل ثقبين وأن يكون من الجلد الرقيق . أما اذا ما اردنا كشف جزء من الجلد بين كل غرزة وأخرى فيكون عرض الخيط مساويا لقطر الثقب أو أكثر قليلا ، ويكون الخيط من النوع السميك أو الرقيق بحسب حاجة التصميم .

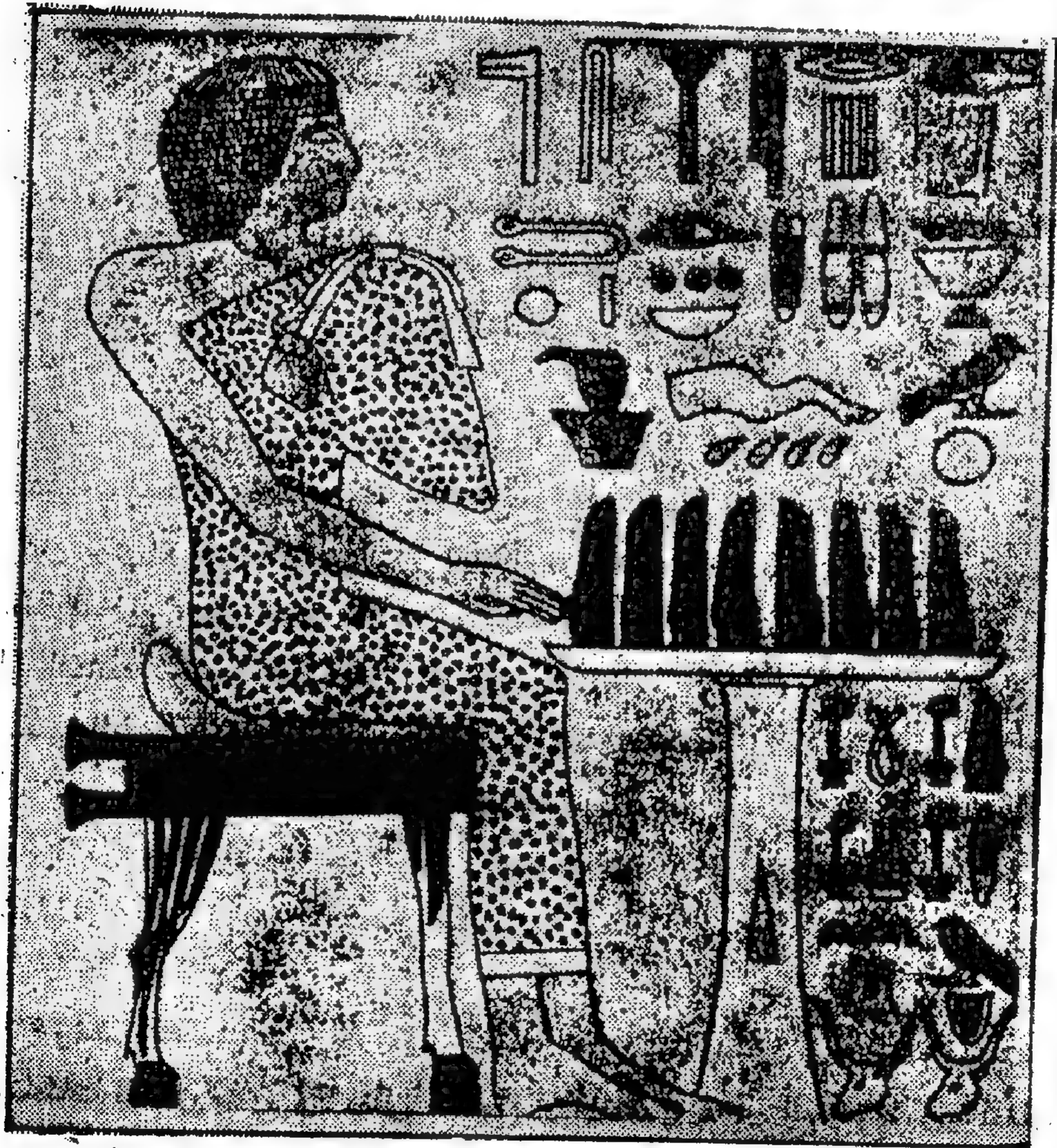
ومن الممكن الحصول على خيط طويل عن طريق القطع اللولبى نحو المركز لقصاصات الجلد بعد استدارتها ، ولا داعى للوصول الى المركز حتى لا يكون الخيط غير مستو ، بل يجب التوقف عندما نرى أن الخيط قد بدأ يتوتر من القطع الداخلى له . ويلف الخيط على قطعة من الخشب وهو مشدود بعد تنديته بالماء وتركه حتى يجف حيث يكون مستقيما وصالحا للحياكة .

بعد هذا العرض للجلد — كخامة — من حيث استخداماته التقليدية وأنواعه وتكوينه وأساليبه دباغته وصباغته ، ثم استعراض بعض الأساليب التشكيلية ، نتبين صدق من قال « There is nothing like leather » (١٢) ، وليس هذا بكثير ، فالجلد من الخامات البيئية التي تتمتع بامتياز خاص وروثق بهيج قلما تتمتع به خامة أخرى .

(للموضوع بقية نطرحها فى العدد القادم)



شكل (١) دباغة الجلود وتصنيعها في مصر القديمة



شكل (٢) جلد الفهد كرداء للحفلات في مصر القديمة
ميدوم — الدولة القديمة

فهم العلم كهدف للتربية العلمية

الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة

عميد كلية التربية بسوهاج

اهداف التربية العلمية ، وتدریس العلوم كثيرة ، بعضها يتعلق بالجانب المعرفى (جانب الحقائق والمفاهيم ، والنظريات والقوانين) ، وبعضها بجانب طرق واساليب التفكير ، والبعض الثالث يهتم بالجانب الانفعالى (جانب الاهتمامات والميول والاتجاهات والتكيفات والتقديرات) وبعض الاهداف يتصل بجانب القيم والمثل والأخلاقيات ، والبعض يتعلق بجوانب تطبيقية نفعية ، اى بالاستخدامات الحياتية للعلم .

وليس المجال هنا عن تفصيل لهذه الاهداف ، ولكن من الاهداف الجديرة بالبحث والدراسة والتوضيح هدف فهم العلم ، ويرغم أن بعض المربين يرى ، كما يقول بلوم Bloom وزملاؤه ، أن تنمية اتجاهات وقيم معينة فيه نوع من تلقين الأفكار والعقائد أو غسيل المخ ، الا أنه من وجهة نظر الكاتب فإنه هدف جدير بأن يسمى المعلمون لتحقيقه ، ولكن ليس على أساس التلقين وفرض الراى ، وإنما بالمناقشة والاقناع وعرض الحقائق . ذلك انه من نافلة القول ذكر أننا نعيش فى عصر توجد للعلم بصمات كثيرة عليه ، بل وأنه أصبح جزءا من النسيج المتشابك للحياة فى كل وجوها ونشاطاتها تقريبا . ويستدعى هذا فهما للعلم .

وفهم العلم ينبغى الا يكون قاصرا على الدارسين للعلم ، والمستغلين بنشاطات تتصل به ، ولا على العلماء والباحثين ، أو الصفوة من المتعلمين والمتقنين فقط ، ولكن هذا الفهم ينبغى أن يمتد الى عامة الشعب ، الى

الجماهير العريضة ، وبخاصة في بلد يسمى نحو ترسيخ الديمقراطية ، ونحو الرجوع الى الشعب في كل ما يمس حياته ، ويتعلق بمقدراته ويؤثر في حاضره ومستقبله . وكثير من المشكلات في الحياة الحاضرة لها جوانبها العلمية ، واصدار الأحكام أو القرارات السليمة بشأنها يستدعى فهما صحيحا للعلم والعمل العلمى ، والعلماء .

ماذا نعنى بفهم العلم :

لن نبذل محاولة في هذا المقال للتوصل الى « تعريف » لفهم العلم ، وبدلاً من هذا فسنقتصر على عرض لبعض ما يشمله هذا المفهوم .

ولنبداً بالقول بأن المعرفة بحقائق وقوانين ونظريات العلم مفيدة ، ولكنها ليست كل ما يتضمنه مفهوم فهم العلم أو ان شئت فإن المعرفة بالبناء أو النسق من المعارف المنظمة الموثوق فيها عن مادة الكون وطاقته ، وأحيائه وجماده ، والذي يشتمل على حقائق أمكن التوصل اليها خلال الملاحظة المقصودة المضبوطة ، ويشتمل أيضاً على العلاقات التى تربط بين هذه الحقائق ، وعلى النظريات التى يعتمد عليها العلماء فى التوصل الى حقائق وعلاقات وتجارب ونظريات جديدة ، هذه المعرفة بكل هذه الجوانب المعرفية من العلم جزء من مفهوم العلم وليست المفهوم كله .

وفهم العلم يتضمن فضلاً عن هذا ادراك أن العلم هو أيضاً طريقة للبحث تقوم على الاستطلاع ، وفرض الفروض ، والملاحظة والتجريب والتفكير المنطقى الموضوعى ، ويتضمن فهم العلم كذلك معرفة الجوانب الانفعالية للعلم والتى تتضمن التفكير الناقد ، والتريث فى اصدار الأحكام والتوصل الى النتائج قبل تجمع الأدلة الكافية ، واحترام الدليل والبرهان ، والامانة العلمية ، والموضوعية ، والرضا بتغيير الرأى اذا ظهر ما يبرر هذا ، والتفتح ذهنى ، والاتجاه التساؤلى الاستفسارى . هذه الخصائص الانفعالية اللازمة للعمل العلمى والضرورية للتأكد من عدم تسرب الزيف أو الهوى أو التحيز اليه والتى لا ضمن للثقة فى نتائج علمية يتوصل اليها ما لم يتصف الباحث بهذه الصفات ويتسم بهذه السمات أثناء بحثه ودراسته وعمله العلمى .

ويتضمن مفهوم العلم ادراك أن العلم له أهدافه ، وله مجالاته ، وله

مسلماته التي يرتكز عليها وله حدوده ، وهو يستطيع أن يجابه ويحل بعض مشكلات الحياة ، ولكنه لا يستطيع أن يجد لمشكلات أخرى حلولاً ، فهم نشاط ضمن نشاطات أخرى ، فهناك الدين والفلسفة ، والسياسة وعلم النفس والاجتماع ، والقانون ، والجماليات .

ويتضمن مفهوم العلم ادراك أن العلم منشط انساني ، منشط من صنع بشر ، ولهذا فهو لا يعرف الحقيقة الأزلية ، وانما المعلومات فيه تكون صحيحة في ظل حالة المعرفة الكائنة ، فاذا ما حدث تطور في المعرفة أو الأدوات المادية أو الفكرية أو في وسائل البحث فربما عدلت المعرفة العلمية أو غيرت أو تخطى العلم عنها .

والعلم منشط اجتماعي ، يتأثر بالمجتمع ويؤثر فيه ، يؤثر في المجتمع بالأفكار التي توصل اليها ، والتطبيقات المادية والعلمية التي هي بعض ثماره . ويتأثر العلم بمشكلات المجتمع ، ومنظماته ومؤسساته ، ومساندته له ، وتفاعله معه .

ويتضمن فهم العلم ، فهم العلماء ، الذين يقوم على جهودهم وعقولهم بناء صرح العلم أفقياً بارتياحهم فروعاً ومباحث للعلم جديدة ، ورأسياً بتعميق الفهم والدراسة لفروع العلم ومباحث سبق ارتياحها .

هؤلاء العلماء لهم في عملهم العلمي طرائق ووسائل وأدوات فكرية وعملية ، وهم يتواصلون ويتراسلون ويجتمعون ، ويلتقون على صفحات الكتب والدوريات العلمية ، وبذلك يعرف الواحد منهم ما يقوم به الآخرون ، ويستفيد منه ، أو يقوم بنقده ، وتقدير مدى قيمته ، وينشر أضافاته أو نقده وبهذا توضع نتائج أعمالهم وبحوثهم تحت ميزان النقد الدقيق ، وهم يناقشون ويختلفون ويتفقون فكيف يكون الفصل في هذه المناقشات والاختلافات العلمية ، وكيف يكون التحكيم ، وكيف يكون الصراع بين القديم والحديث ، من أفكارهم ونظرياتهم .

والعلماء أيضاً بشر ، هم عاملون في مؤسسات أو هيئات حكومية أو غير حكومية ، وتشغلهم قضايا العمل من ترقيات واجور وتوفر وسائل القيام بالعمل وقضايا النمو المهني والأكاديمي .

وهم أيضا آباء وامهات لهم أسر ، وتشغلهم قضايا الحياة الأسرية بكل أبعادها شأنهم فى هذا شأن ملايين الآباء والامهات .

والعلماء أيضا أعضاء فى مجتمع تشغلهم القضايا المجتمعية ، وقد يجد بعضهم من وقته ما يوجهه نحو الاشتغال بقضايا التعليم والرياضة والصحة والنظافة والمحافظة على البيئة ، والمرور ، والمحافظة على الآثار ، والتنمية الاجتماعية ومشكلات القرية والريف .

والعلماء مواطنون تهمهم الجوانب المدنية والسياسية التى تهم غيرهم من المواطنين بعضهم له اهتمامات حزبية ، وبعضهم قد يناضل من أجل قضية سياسية ، والعالم يمارس حقه فى الانتخاب وإبداء الرأى كغيره ، ويساند مرشحا أو قضية .

والعلماء أعضاء فى الأسرة الانسانية تهمهم القضايا التى تهم الانسان كبشر ، كساكن الكرة الأرضية ، تهمهم قضايا الحرب والسلام ، تهمهم قضايا تلوث البيئة ، تهمهم قضايا استخدامات الكشوف والتطبيقات العلمية ، من تطبيقات للطاقة الذرية ، الى ارتياد الفضاء والسفر للكواكب ، الى اثر المبيدات الحشرية على بيئة الأرض ... الخ .

فهم العلم يتضمن هذا كله ، يتضمن فهم طبيعة العلم ، وأهدافه ، وحدوده ، ومجالاته ، وأدواته ووسائله ، والخصائص الانفعالية اللازمة للعمل فيه ، وعلاقته بالمجتمع ، وفهم العلماء كبنية لصرح العلم وكبشر .

ويتضمن فهم العلم أيضا فهم الدور الذى تقوم به الجمعيات العلمية فى نمو العلم وتطوره ، فهى تصدر دوريات علمية ينشر فيها العلماء نتائج بحوثهم فيصبح الاطلاع عليها متاحا لكل من يريد هذا ، كما ان التعليق على هذه البحوث وتقدها يجد مكانا له فيها ، وايضا الجمعيات العلمية تقوم بتنظيم المحاضرات والندوات والاجتماعات والمؤتمرات العلمية على المستوى القومى وعلى المستوى الدولى ، وهذا له اثره فى تقدم العلم وتطوره .

دراسات تتصل بفهم العلم كهدف من أهداف التربية العلمية :

ليس المجال هنا بالطبع لسرد مطول شامل لهذه الدراسات او حتى لمعظمها ، وانما سنكتفى هنا بأمثلة منها .

صورة العالم لدى طلاب المدرسة الثانوية تناولتها دراسة مارجريت ميد ، ورودا ميترو بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٥٧) واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية نحو العلم والعلماء درسها هير ألن . والاهتمام بهدف فهم العلم والدعوة الى جعله من الأهداف الرئيسية للتربية العلمية وتدريس العلوم نادى به كثيرون ، ولعل من أبرزهم جيمس كونانت الذى ألف كتابا أسماه « فى فهم العلم » . وفى طبعة أخرى « العلم والمنطق الفطرى » والذى ترجمه الدكتور أحمد زكى بعنوان « مواقف حاسمة فى تاريخ العلم » . ومن بين ما اقترحه كونانت فى هذين الكتابين أن يعمل بشتى الوسائل على أن يفهم المواطن العادى العلم ، وأنه يمكن أن يساعد فى هذا. عرض بعض الوقائع أو النظريات المهمة فى العلم عرضا تاريخيا يمكن المواطن من فهم المنشط العلمى والعلماء . ولهذا ألف هو وزملاء له فى جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية مرجعا هاما يمكن أن يستفاد منه فى اعداد بعض وحدات أو حالات علمية تساعد فى فهم العلم ، هذا المرجع هو تواريخ هارفارد لحالات علمية فى تاريخ العلم وهو من جزأين . ومن الذين أسهموا فى هذا المجال كلوفر وكولى الذين أعدا وحدات علمية بأسلوب المدخل التاريخى تناسب مراحل ما قبل الجامعة .

أما عن العوامل والأساليب التى تزيد فى فهم طبيعة العلم فمنها دراسة كلوفر وكولى لأثر بعض الوحدات التى أعدها بأسلوب المدخل التاريخى على فهم الطلاب للعلم والعلماء .

كذلك دراسة عمر حسن (الأردن) وفيكتر بيللا عن العوامل التى تؤثر فى فهم المعلمين لطبيعة العلم .

وفى مصر ظهرت كتابات ودراسات تتناول فهم العلم وطبيعته ، فخصص إبراهيم بسيونى عميرة وفتحى الديب فصلا من كتابهما تدريس العلوم والتربية العلمية الذى نشر عام ١٩٦٧ لطبيعة العلم وظهر لإبراهيم بسيونى عميرة فى أكتوبر عام ١٩٦٩ مقال بعنوان « دراسة العلم فى إطاره الاجتماعى » . كما ظهر له فى نوفمبر من العام نفسه مقال بعنوان « المدخل التاريخى التطورى لتدريس العلوم » تناول فيه أثر هذا المدخل على فهم العلم .

(*) نشرته دار المعارف بمصر .

كما قام ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد على نصر بدراسة ميدانية عن تفهم معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية للعلم والعلماء وقاما بالاشراف على بحث تقدم به احمد جاد الله التنى عام ١٩٧٨ نيل درجة الماجستير من كلية التربية بالمنيا لدراسة مدى تفهم طلاب المرحلة الجامعية للعلم والعلماء ، وبعض العوامل التى تؤثر على هذا الفهم ، وقاما ايضا بالاشراف على رسالة تقدمت بها كوثر عبد الرحيم محمود لنيل درجة الماجستير من كلية التربية بسوهاج لدراسة اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية نحو العلم وتدريس العلوم وأشرف ابراهيم بسيونى عميرة وواصف عزيز واصف ومحمد جمال الدين عبد الحميد على بحث قام به احمد جاد الله التنى للحصول على درجة الدكتوراه من كلية التربية جامعة طنطا لدراسة اثر استخدام المدخل التاريخى لتدريس العلوم على فهم طلاب المرحلة الثانوية فى مصر للعلم والعلماء وشملت الجهود فى ميدان طبيعة العلوم وفهمه ، اعداد اختبارات بلغت مراحل مختلفة من الاعداد والتقنين منها قيام ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد يحيى العجيزى باعداد اختبارات فى هذا المجال نشرها الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية وهى :

اختبار فهم العلم واختبار فهم العلم (الصورة المعدلة) عن بعض صور اختبار (TOUS) Test on Understanding Science عام ١٩٧٨ .

واختبار فهم طبيعة العلم ، ومقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية عن مقياس Hugh Allen عام ١٩٧٨ اختبار كوزلو ونائى للاتجاهات العلمية (تحت الطبع) .

كما يجرى فى الجهاز نفسه طبع اختبار مور للاتجاه نحو العلم وتدريس العلوم الذى شارك فى اعداده ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد على نصر وكوثر عبد الرحيم محمود .

دراسة التنى فى فهم العلم

يتناول الجزء الباقى من هذه الدراسة ، عرضا موجزا لدراستين فى فهم العلم قام بهما احمد جاد الله التنى تخليدا لذكراه ، فقد أتم دراسته الاولى ، والتى حصل بها على درجة الماجستير من كلية التربية بالمنيا عام ١٩٧٨ عندما كان معيدا بها واشترك الكاتب التحالى والدكتور محمد على نصر

فى الاشراف عليها ، اما دراسته الثانية فكانت تحت اشراف الكاتب الحالى والدكتورين واصف عزيز واصف ومحمد جمال الدين عبد الحميد ، وكان هذا هو مدرس مساعد بكلية التربية جامعة طنطا وقد اتمها وكتب رسالة عنها كانت جاهزة للمناقشة اول يوليو ١٩٨٠ ولكنه توفى الى رحمة الله قبل المناقشة بأيام .

الدراسة الاولى : مدى تفهم طلاب المرحلة الجامعية للعلم والعلماء وبعض العوامل التى تؤثر على هذا الفهم :

كانت هذه الدراسة تهدف الى الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ — هل لدى طلاب المرحلة الجامعية اتجاهات ايجابية نحو العلم والعلماء ؟

٢ — هل هناك فرق بين تفهم طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الادبية للعلم والعلماء ؟

٣ — هل هناك فروق بين تفهم طلاب الكليات العلمية المختلفة للعلم والعلماء ؟

٤ — هل هناك علاقة بين تفهم الطلاب للعلم والعلماء وفرقهم الدراسية بالكليات العلمية ؟

٥ — هل هناك فروق بين طلاب الجامعة وطلبتها فى تفهمهم للعلم والعلماء ؟

وقد اجريت الدراسة على طلاب من بعض كليات جامعة طنطا ، وهى كليات الطب والعلوم والقسم العلمى بكلية التربية وكلية الآداب والقسم الادبى بكلية التربية ، واختير من هذه الكليات والاقسام الستة ٦٣٥ طالبا وطالبة منهم ٣٢١ طالبا بالفرقة الاولى او الاعدادية (فى حالة كلية الطب) ، ٣١٤ طالبا من الفرقة النهائية .

وطبق الباحث عليهم اختبارا لفهم العلم والعلماء يتكون من ٩٤ بندا موزعة على خمس عناصر هى تأثير العلم فى المجتمع (١٩ بندا) ، تأثير المجتمع فى العلم (٢٢ بندا) ، طبيعة العلم (١٢ بندا) ، صفات المثقف العلمى (٢٣ بندا) ، صفات العلماء (١٨ بندا) .

وأسفر البحث عن نتائج منها :

١ - هناك درجة معقولة من فهم العلم والاتجاهات الايجابية نحوه لدى الطلاب المفحوصين ، وان كانت هناك بعض نواحي قصور فيما يتعلق بصفات العلماء ، وصفات المنشط العلمى .

٢ - ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تفهم طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الادبية للعلم والعلماء .

٣ - تفوق طلاب كلية التربية (القسم العلمى) فى الفرق النهائية على طلاب الفرقة النهائية بكلتى الطب والعلوم فى تفهمهم للعلم والعلماء (لدراستهم فى مقرر طرق تدريس العلوم مواضيع تتصل بالعلم وطبيعته) .

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تفهم العلم بين طلاب الفرقة النهائية بكلية الطب وطلاب الفرقة الاعدادية بها ، ولا بين طلاب الفرق النهائية وطلاب الفرقة الاولى بكلية العلوم .

٥ - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات فى فهم العلم والعلماء مما يدحض فكرة أن اهتمام الطالبات بالعلم اقل من اهتمام الطلبة به .

الدراسة الثانية : أثر استخدام المدخل التاريخى لتدريس العلوم على فهم طلاب المرحلة الثانوية فى مصر للعلم والعلماء :

حاولت هذه الدراسة التعرف على مدى اسهام وحدات لتدريس العلوم بنيت على اساس المدخل التاريخى فى زيادة فهم الطلاب بالصف الثانى الثانوى للعلم والعلماء . واعد الباحث لهذا الغرض وحدات ثلاث عن كيمياء الهواء والضغط الجوى ، وخلايا الحياة ، وتضمن هذا اعداد كتيب للطلاب فى كل وحدة ، ودليل للمعلم ، واستعان الباحث فى هذا بالوحدات التى أعدها ليوبولد كلوفر ، كما اعد الباحث اختبارا لكل وحدة يضم جزءا يقيس تذكر الطالب للمعلومات ، وجزءا يقيس معرفة الطالب للمفاهيم والمبادئ والنظريات الواردة بالوحدة ، وجزءا ثالثا لتقويم أفكار الطالب عن العلم والعلماء واستخدم الباحث اختبار فهم العلم الذى أعده ابراهيم بسيونى عميرة ومحمد يحيى العجيزى عن اختبار (Form w) Tous بعد أن قام باجراء بعض التعديلات عليه .

أما الطلاب الذين أجريت عليهم تجربة البحث فكانوا ٤٥٣ طالبا وطالبة منهم ٢٢٤ فى المجموعة التجريبية التى درست الوحدات ، ٢٢٩ طالبا وطالبة فى مجموعة ضابطة درست المقررات العادية ، وكان الطلاب فى المجموعتين من مدرسة الأحمدية الثانوية للبنين بطنطا ، والطالبات من مدرسة طنطا الثانوية للبنات .

واستغرقت فترة التدريس شهرين ونصف فى أواخر عام ١٩٨٠ وأوائل عام ١٩٨١ .

وظهر من التجربة تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى فهم العلم والعلماء بالموازنة بالمجموعة الضابطة .

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين فهم الطلاب الأكثر ذكاء والأقل ذكاء فى المجموعة التجريبية ، ويعنى هذا أن الطلاب بمستوياتهم المختلفة استفادوا من دراسة الحالات المعدة على أساس المدخل التاريخى فى فهم العلم وأن الاستفادة ليست قاصرة على ذوى الذكاء الأعلى .

وبعد فنرجو بهذا العرض الموجز أن نكون قد أبرزنا أهمية فهم العلم كهدف من أهداف تدريس العلوم ، ومعنى هذا الفهم وأشرنا الى بعض الدراسات فى مجال فهم العلم ، وأوضحنا امكانية إسهام المدخل التاريخى فى تحقيق هدف فهم العلم .

نَحْنُ وَالتَّعْبِيرُ الْفَنِّي عَنْ أَطْفَالِنَا

المرحلة العامة من ٦ - ٩ سنوات

الدكتور عبد الحميد النواخلي

الاستاذ المساعد بقسم التربية الفنية

كلية التربية - جامعة الرياض

الطفل يبدأ التعبير عن نفسه منذ ميلاده بلغة بدائية غريزية ، يبلغها للعالم الخارجى وهو عالم حديث العهد به ثم ينمو تعبيره عن نفسه مع نمو البشرى وليس هذا التعبير هاما بالنسبة للطفل فقط ، ولكنه هام بالنسبة للمحيطين به أيضا ، وهم الآباء والامهات بخاصة ، فهو يعكس اليهم كل ما تضمه حياة الأطفال من أفكار ومدرجات متنوعة وأحلام وآمال ومخاوف . والتعبير الفنى ينمو من خلال اللعب ، واللعب فى حقيقته وواقعه شكل من أشكال فنون الأطفال ، وهو من العوامل التى قد تشجع نمو الطفل أو تأخره ، وبخاصة من الناحية الفنية .

واللعب وسيلة لكسب مهارات فنية واحساس فنى ، تضمن حب اللون ، والتعرف على القيم اللونية ، وإدراك الأحجام المختلفة ، ومعرفة البيئة ، ونواحيها المتنوعة من كائنات وخامات ، وزيادة على ذلك ، فان اللعب وسيلة تنفيسية وتعبير صادق عن الطاقات الكامنة وبخاصة من المرحلة السابقة لمعرفة القراءة والكتابة . ولذلك يجب الاهتمام بهذا اللعب من قبل المدرسة والمنزل معا للأفادة منه كوسيلة لنمو الأطفال واكسابهم معرفة تساعد فى إثراء خيالهم .

والتعبير الفنى التشكىلى من أعلى أنواع التعبير أثرا فى تطوّر الإنسانى فهو تعبير عن علاقة الطفل بالحياة بأكملها وخبراته بها ، وهو أيضا تعبير عن بداية احساسه الجمالى وثقوّه الفنى ، مما يدخل فى صميم

حياته العقلية عن طريق الحواس . وعلى ذلك فليس التعبير الفنى مجرد افراغ طاقة ، لأن الطفل يستجيب لبيئته ، ويجب أن يعبر عما يعرف ، وهذه نقطة هامة فى طبيعة التعبير الفنى لأطفال هذه المرحلة ، ويزيد من هذه الأهمية ويدفعنا الى العمل الجاد لتوسيع دائرة معارف الأطفال واثراء مدركاتهم أن أصبح الاعتراف بما يسمى فنون الأطفال اعترافا عالميا ، وأصبحت له معايير ساعدت المربين والنقاد فى تميزه والعناية به .

التعبير الفنى فى هذه المرحلة :

تنعكس فى فن الطفل صفات وسمات مشتركة تجمع بين أطفال العالم على اختلاف جنسياتهم وبيئاتهم التى يعيشون فيها — وبالرغم من هذه المشاركة العالمية فى هذه الصفات ، فان لكل بيئة دورا كبيرا تميز رسوم أبنائها عن رسوم الأطفال فى البيئات الأخرى . وليس معنى ذلك أن الأطفال بصريون شبيهون بألة التصوير الفوتوغرافى فى تعبيرهم الفنى ، لا بل الطفل يعبر عما يعرف لا عما يرى .

ومن هنا فان الصفات العالمية والسمات المشتركة تلازم التعبير الفنى فى كل بيئة وهى كما يلى :

١. — التلقائية :

وهى تقوم على طبيعة عمل الطفل الذى يتميز بانطلاق الخيال وحرية التعبير دون تقييد الى حد كبير جدا مما يتقيد به الكبار البالغون من منطق وأعراف اجتماعية ، ولذا تنساب خطوط الطفل فى يسر وسهولة ، ثم تأخذ هذه التلقائية فى الانحسار التدريجى كلما تقدم الأطفال فى العمر ، وزادت خضوط المجتمع حولهم ، ولذا فنن واجبنا أن نشجع فيهم هذه التلقائية ، وصدق التعبير بأن يتسع صدر الآباء والمعلمين للجديد المغاير ونفهم ما وراءه بروح العلم والفن .

٢ — المبالغة والحذف :

وترجع هذه السمة الى رغبة الطفل نحو تأكيد شىء فى تعبيره الفنى ، تمكبره ، او الى حيلة لاطهار عدم اهتمامه بشىء آخر فيحذفه أو يصغره بالنسبة لأحجامها أو مساحتها المعروفة فى الواقع مثال ذلك رسم الطفل عادل المخرج شكل (١) وهو يبلغ ٧ سنوات من العمر حينما أراد أن يعبر عن

الصيد ، حيث اظهر السمكة فى حجم مراكب الصيد ، واكبر من حجم الصياد .

٣ - التسطيح :

تتميز رسوم الأطفال فى هذه المرحلة وما بعدها ، وقد تستمر هذه الصفة الى سن البلوغ . تتميز بالتسطيح ، والمقصود بالتسطيح ان الطفل لا يتقيد بالمنظور الهندسى المتعارف عليه لاطهار البعد الثالث ، ويجسم الأشياء ، حيث تختفى بعض جوانب الشيء المرسوم أو تتلاشى تدريجيا ، أو يخفى شيئا آخر .

انما تعبير الطفل تعبير تتضح فيه كل جوانب الشيء المرسوم ، فهو يرسم وكأنه يراه من أكثر من زاوية ، لا يحجب بعضها بعضا .

٤ - الشفافية :

وفيها يظهر الطفل بعض العناصر غير المرئية فى الواقع — بمعنى أنها نحجب عن الرأى بوجودها داخل شيء غير شفاف أو وراء شيء معتم — فيظهرها ويوضحها فيرسم السمك موضحا فى قاع البحر ، أو يرسم الحب فى حويصلة الطائر ، وهذا يؤكد أن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه .

٥ - التكرار :

يكرر الطفل رسم شيء ما مرات عديدة سواء فى شكل واحد أم موضوع واحد أم يرسم مرات متعددة فى نمط واحد . وقد يكون التكرار عاملا من عوامل جمال الشكل ، وقد يكون دليلا على انشغال الطفل بالشيء المرسوم ، وقد يكون علامة على ثراء مدركاته الشكلية ، أو دليلا على جذب هذه المدركات ، ولذلك فان التكرار من المؤشرات الهامة التى يجب ان تحظى بعناية الآباء والمدرسين بمعرفة ما تدل عليه أو مبعثها حتى يتمكنوا من افادة الطفل وتوجيهه . وتبدو هذه السمة فى شكل (٢) ، حيث تكرر رسم السيارات ، وفى شكل (٦) ، حيث تكرر رسم السمك ، ولكن هناك فرقا بين التكرار فى الحالتين من حيث جودة التعبير الفنى .

٦ - التصنيف :

وتبدو هذه السمة بوضوح فى منتصف هذه المرحلة العامة وآخرها حيث يستخدم الطفل خطوطا أفقية غالبا تمثل الأرض يرتب عليها الأشكال ،

وقد يكون فى الرسم الواحد أكثر من خط للأرض ، فهناك خط للمنازل ، وآخر للناس ، وثالث للأشجار ، ثم يرص الوحدات سواء كانت أشجارا أم أشخاصا آدمية بشكل يكاد يكون متعامدا على خط الأرض . ويبدو مثال ذلك فى شكل ٢ وشكل ٧ .

٧- الجمع بين الأزمنة والأمكنة المختلفة :

سمة بارزة لهذه المرحلة أن الطفل يرسم أحداثا متباينة فى الزمان والمكان تصل بموضوع واحد ، حيث يضع الحدث بجانب الحدث الآخر فى الصفحة نفسها ، هادفا من ذلك الى أن يردد المشاهد بكل ما يعرفه من معلومات عن الموضوع ، وكأن صفحة الرسوم فى هذه الحالة شريط سينمائى .

٨ - الوضع المثالى :

تأكيدا من الطفل فى أن يحيط من يرى رسمه علما بكل التفاصيل التى يعرفها عن الشيء الذى يرسمه ، نجده يتميز وضعا يعد مثاليا بالنسبة له ، فمثلا حينما يرسم انسانا يرسم الوجه من الوضع الجانبى ليبين الأنف والأذن فى أوضح صورة ثم يرسم العين على الوجه نفسه فى منظرها الأمامى ، ويرسم الجسم من الأمام ، أما الأرجل فيرسمها من الوضع الجانبى ، وهكذا لا يتقيد بمنظور الجسم من زاوية رؤية واحدة .

دور الآباء والمعلمين :

هذه هى سمات رسوم الأطفال فى هذه المرحلة العامة ، وهى سمات عالمية ، وهذه هى سمات تعبيرات الأطفال وهم يعبرون عن أحاسيسهم دون تكلف أو تصنع ، ولذا يجب الاهتمام بالحفاظ على طبيعة الطفل دون تدخل يفقدها تلقائيتها ويفقد الطفل حريته ، بمعنى أن يكون التدخل للتوجيه دون املاء ، توخيا للاثراء والاثارة ، لكى ينمو الطفل الحر معبرا بصدق عن أحاسيسه تجاه الأشياء ، ويعبر عن كيانه من خلال تعبيره عن نفسه ، وعلمنا أن ندرب عين الطفل حتى ترى ما حوله ، وتدريب كل حواسه لتكون أكثر استعدادا وقدرة لأن تقدم له البيئة التى يعيش فيها ، وتدريب يده على التعبير ، كل ذلك بما نهئيه له من بيئة تثير خياله سواء فى المنزل أم خارجه ، فى الأماكن العامة ، وفى دور الحضانة وما يليها من المراحل التعليمية المتتالية حتى تتعاون الحياة كلها فى اعداد الطفل للتعبير الفنى .

كذلك نهىء البيئة فكريا باعتراف الكبار بأنماط الأطفال فى التعبير ، والنظر لكل طفل بما يناسب اتجاهه ، والا كان التوجيه مفسدا أو مضللا للأطفال ، وسببا فى فقد فردياتهم لأن الطفل كثيرا وغالبا ما يستجيب للكبار تقريبا منهم على حساب نموه الطبيعى دون أن يدرك هو ذلك .

ان أول ما يؤثر فى الطفل أمه ، وتأثيرها عليه عظيم بإشارة منها أو بإبتسامة قد تشجعه على مزاولة نشاطه ، وحركة غضب أو نفور قد تعوقه عن التعبير ، وتشككه فيما يفعل . وغالبا ما يكون ذلك التأثير عن غير قصد للاضرار ، ولذلك يكون من المهم أن يتربى الوالدان تربية فنية وذوقية سليمة .

وعلى المدرسين وبخاصة فى رياض الأطفال عبء كبير ، فى التوجيه لا يقل عن عبء الآباء ، لأن الاملاء والفرض وبخاصة اذا كانا عن طريق التوجيه الجماعى ضاران غاية الضرر ، لأن ما يصلح لطفل قد لا يصلح لآخر لما بينهما من فروق فردية .

علينا أن نثرى تعبير الأطفال بايقاظ مداركهم للتعرف على الطبيعة من حولهم ، فالطبيعة أوسع مجال للمعرفة . علينا أن نستثيرهم ونحثهم على التعبير بأثراء البيئة فنيا وجماليا وأثراء كل ما يحيط بهم فيعيشون الخبرة الجمالية فى نواحي حياتهم اليومية . وعلينا أن نوفر للأطفال الخامات والأدوات المناسبة التى تشجعهم على التعبير ، وعلينا أن نحقق لهم حرية الحركة التى هى من أهم دوافع النمو .

يمكننا أن نعتبر هذا الجو العام نوعا من التوجيه الصحى غير المباشر فى المنزل وفى المدرسة ، ومن المهم فى المنزل أن يشجع الآباء أطفالهم على التعبير بتوفير المثيرات الفنية من الخامات والأدوات المناسبة لليسيرة ، فيدعون أطفالهم دعوة حرة غير مباشرة للتعبير ومداومة الانتاج ، لأن نمو التعبير الفنى مثل نمو التعبير اللغوى تثريه كثرة الممارسة .

كذلك تنمى هذه البيئة عامة أو الجو العام فى الحديقة ، فى حجرة الدراسة ، وفى الملابس وفى اللعب — وفى التذوق الفنى عند الطفل ، لأن التذوق ينمو أيضا بالخبرة لا بالتلقين .

القصص أيضا تستهوى الأطفال بداية من الثالثة ، وتستطيع أن تنمى مدارك الأطفال نحو الطبيعة ، كما تنمى مدركاتهم الاجتماعية والدينية من طريق القصص ، وهى كذلك تثير خيالهم ، أو تشبع حاجاتهم الى الخيال ، ونحن نعلم ان الخيال سبيل الابتكار .

وعلى كل المتصلين بالطفل أن يتعرفوا على خصائص رسوم الأطفال فيما قبل هذه المرحلة العامة وما بعدها أيضا ، فان ذلك معين على حسن التوجيه ، وعليهم بالذات أن يعرفوا ما يلى :

اولا : الشخبطة :

وتتسم بها أعمال أطفال الثالثة الى الرابعة عمرا وبها أيضا مراحل :

(١) استعمال القلم بلا هدف وهى حركات عضلية بحتة تصدر من الكتف ، وهى تكون عشوائية لان الطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع التحكم فى الرسغ ، ويشعر بلذة بالغة حينما يجد صدى لحركة يده على السطح الذى يعبر عليه . وبرغم هذه العشوائية فى التعبيرات الخطية الا انها تنمى ادراك الطفل ، لانه يستطيع ادراك العلاقة بين حركة يده وبين ما تنتجه من خيوط ، وهذا فى حد ذاته يكون دافعا لاستمراره فى عملية التخطيط والمداومة عليها .

(ب) استعمال القلم بهدف حيث تكون الشخبطة مركز الانتباه ، وقد يطلق عليها الطفل بعض المسميات ، وقد تكون مسميات الطفل لرسومه لاحقة للرسم أحيانا ، بناء على كشفه الشبه بين خطوطه وبعض الأشياء التى يراها ، وقد تكون سابقة ، كأن يقول سأرسم والدتى أو والدى ، ولا يمكننا التعرف على رموز الطفل المرسومة فى هذه الفترة غالبا الا من خلال مسميات الطفل نفسه .

(ج) استعمال القلم للمحاكاة ، وان كان الاهتمام الغالب لا يزال عضليا ، ولكن الحركات العضلية تتطور فتحل حركات الرسغ محل حركات الذراع كما تتبعه حركات الأصابع لتحل محل حركات الرسغ ، وهى محاولة غالبا ما تكون لتقليد حركات الكبار فى التعبير الفنى .

(د) الشخبطة المحددة ، ونىها يحاول الطفل انتاج صورة شئ معين عن قصد ، وهى مرحلة انتقالية للمرحلة التى تلى ذلك .

ولا تقتصر انتاجات الاطفال فى هذه الفترة على التعبيرات المرسومة فقط ، وانما قد يستطيع بناء بعض الاشكال الجسمة من خامات مثل الطين الصلصال ، وحيانا اخرى يستطيع عمل حبل او كرة من الطين .

ثانيا : التخطيط التشكىلى :

ويتضح فى أعمال اطفال الرابعة ، حيث يكون التحكم البصرى فى تقدم نوعا ويصبح العنصر الانسانى هو الموضوع المحبب للتشكىل ، وغالبا ما تكون الدائرة للرأس ، والنقط للعيون ، مع زوجين من الخطوط المفردة للسيقان، وحيانا نرى دائرة ثانية لتمثل الجسم ، وفى حالات أندر خطين للذراعين . أما التركيب الكامل للاجزاء فشىء لا يحصل عليه كثيرا .

ثالثا : الرمز الوصفى :

ويظهر بوضوح فى أعمال اطفال الخامسة الى السادسة ، حيث يرسمون صورة الجسم البشرى بقدر مقبول من التكامل ، ولكن بصورة تخطيطية رمزية ، وقد يتخذ التخطيط طرازا ، يختلف نوعا باختلاف الاطفال ، ويتشبت الطفل فى معظم الأحوال بنمط واحد محبب لفترة طويلة .

رابعا : الاتجاهات العامة :

من الملاحظ أن ما يرسمه الطفل قد يكون ارضاء لذاته ، او للتقرب الاجتماعى او المشاركة الوجدانية مع الآخرين من حوله .

ومن الملاحظ أيضا من خلال التعبيرات الفنية أن الطفل يشعر بالسعادة عندما يحس الربط بين نشاطه الحركى ، وبين ما لديه من صورة ذهنية عما يريد التعبير عنه .

كما أن أول رسوم للطفل تكون رسومات تجريدية تماما ، لا تمثل الواقع ومن ثم لا يسأل الطفل عن شىء رسمه ، لماذا لا يشبه صورة الشىء نفسه فى الواقع .

ان نشاط الطفل التخطيطى وسيلة من وسائل اتصاله بغيره ونتيجة ترابط تلقائى بين رمز وخبرة .

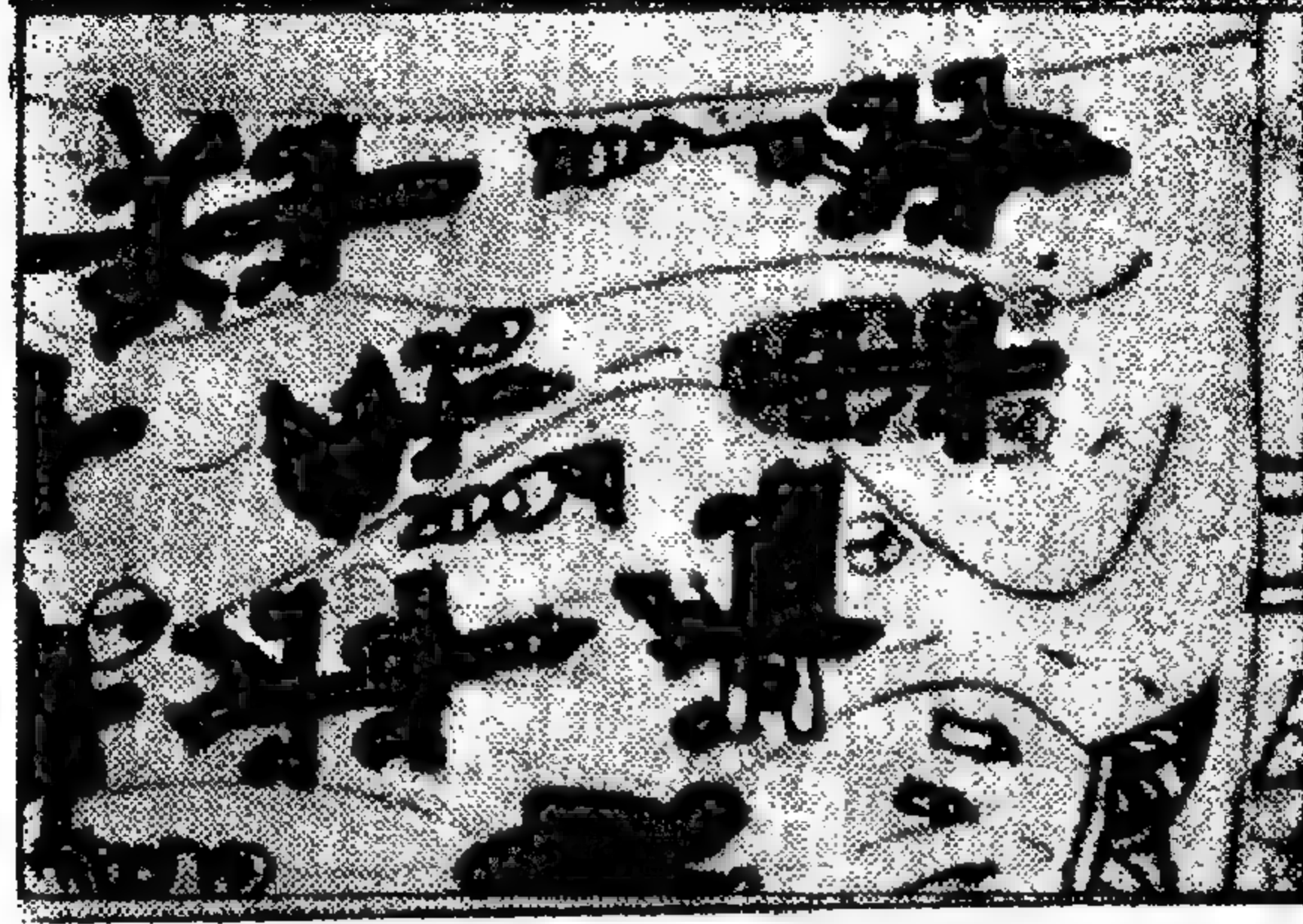
والتعبير الفنى لدى الطفل لا يؤكد صلتة وكشفه للعالم الخارجى فقط ،
ولكنه نشاط يحقق له التوازن النفسى فى سنوات حياته الأولى ، والتعبير
الفنى بحق هو أنفاس الحياة بالنسبة للطفل .

يمكننا نحن الكبار التعلم من فنون الأطفال ، لما تتميز به تلك الفنون
من أصالة وجدانية غالبا ما تفتقر إليها تعبيرات الكبار ، والتي تتغلب عليها
العقلانية والقوانين التي تجمد التعبير وتجففه .



شكل (١) — عمل الطالب عادل المخرج
مدارس منارة الرياض الابتدائية للبنين
السن ٧ سنوات « الصيد »

فالطفل يعرف أن السمك فى الماء ولذا يرسم السمك واضحا من خلاله،
وهذا يعبر عن الشفافية والتلقائية عند الأطفال فى هذه السن وكذلك يبين
المبالغة حيث يعبر عن السمكة وحجمها اكبر من القارب الذى يصطاد فيه
الصيد كما يتضح أيضا عنصر الشفافية .



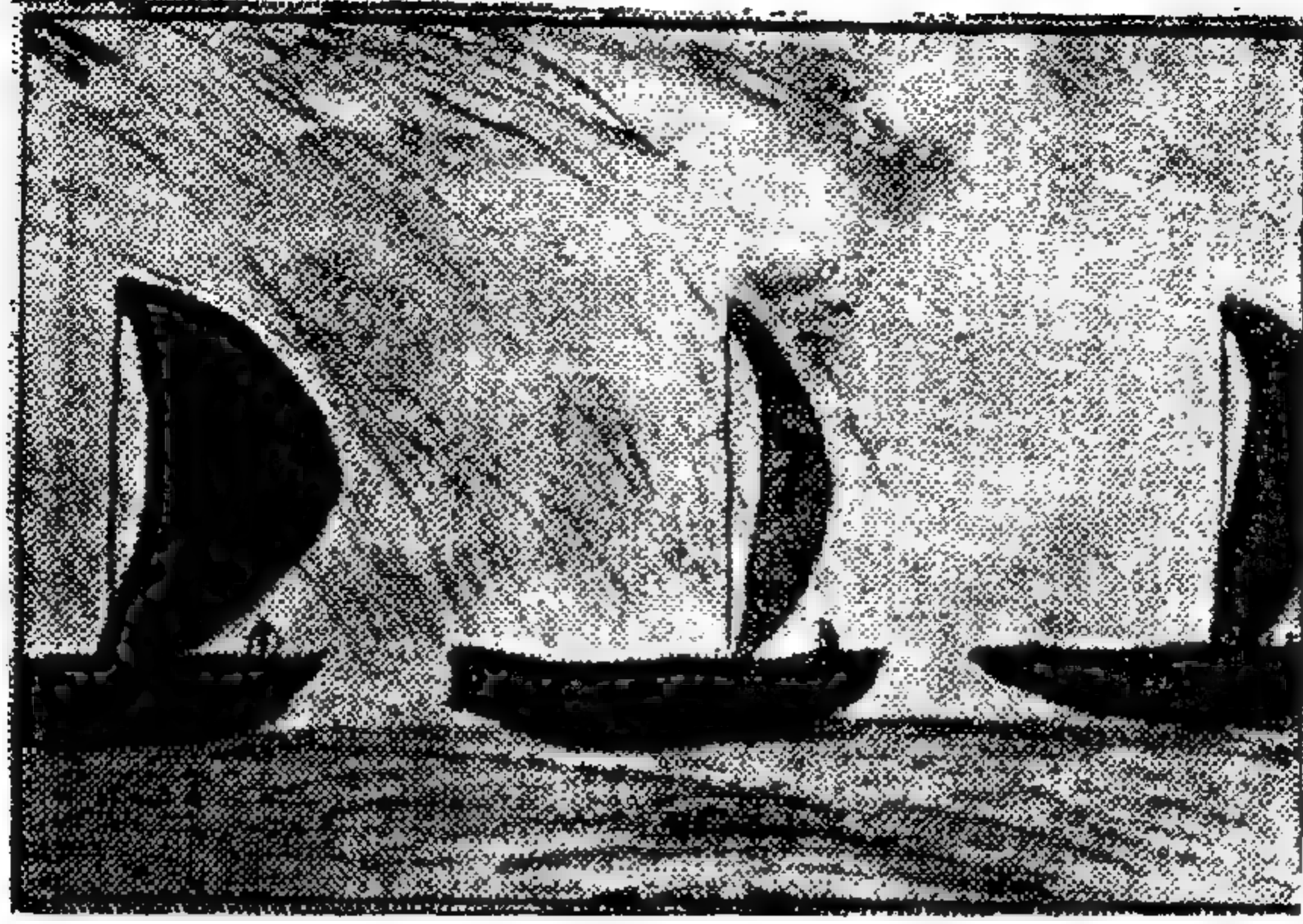
شكل (٢) — من عمل الطالب أشرف الدواخلى مدرسة منارة الرياض الابتدائية للبنين — السن ٨ سنوات « السيارات » فهو يرسم السيارات وكأنها طائرات وكذلك يظهر التكرار لشكل السيارات ، كما يظهر خط الأرض وهنا تبدو انسيابية الخطوط وعدم الخوف وجراة التعبير .



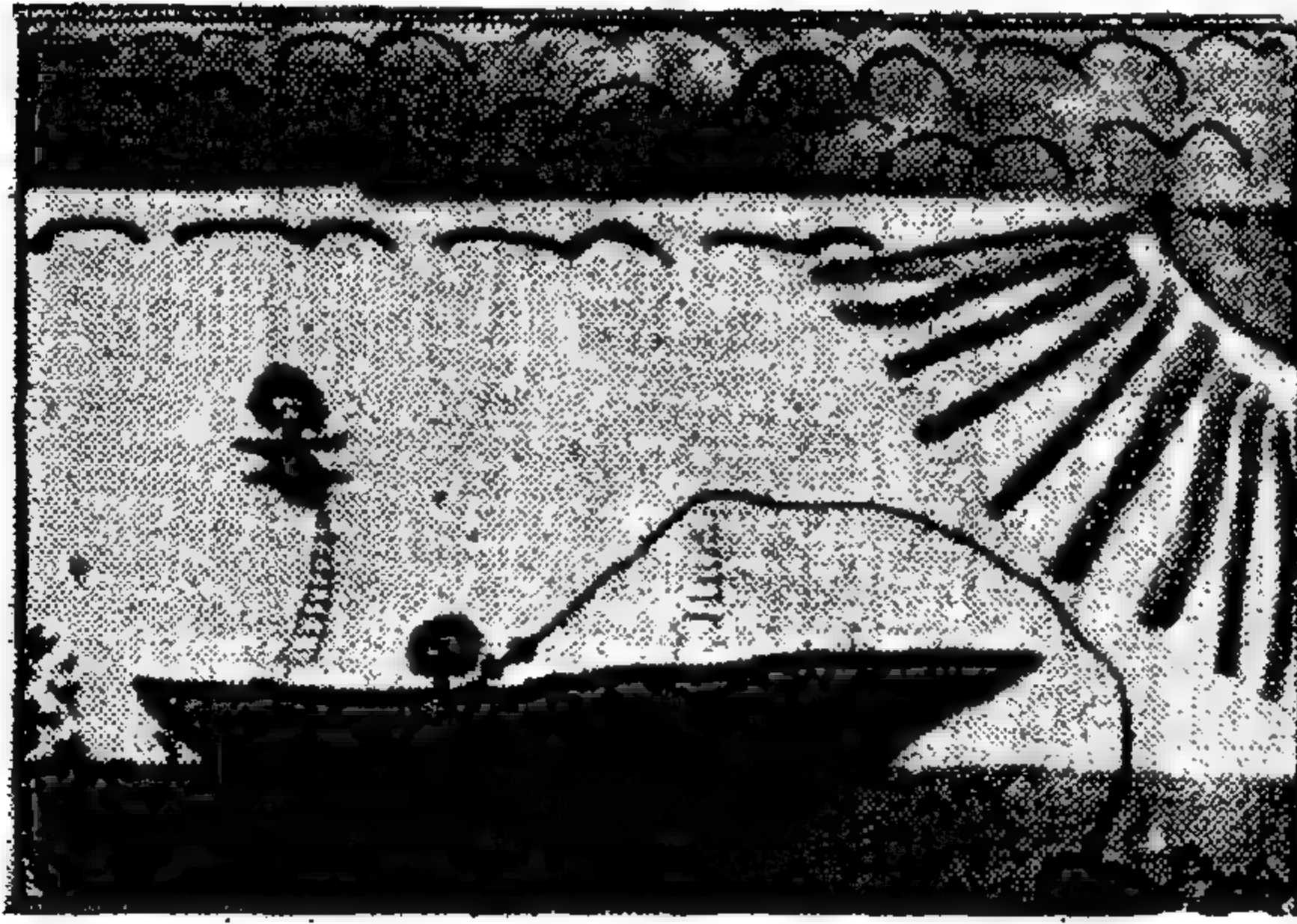
شكل (٣) — من عمل التلميذة الزهراء الدواخلى مدارس التربية الإسلامية بالرياض السن ست سنوات .

الموضوع : الأطفال والرقص

يمدو فيه التلقائية في التعبير والحركة .



شكل (٤) — من عمل الطالب نزار بكر عوض حمود .
مدرسة منارة الرياض الابتدائية للبنين
السن ٦ سنوات « سباق القوارب »

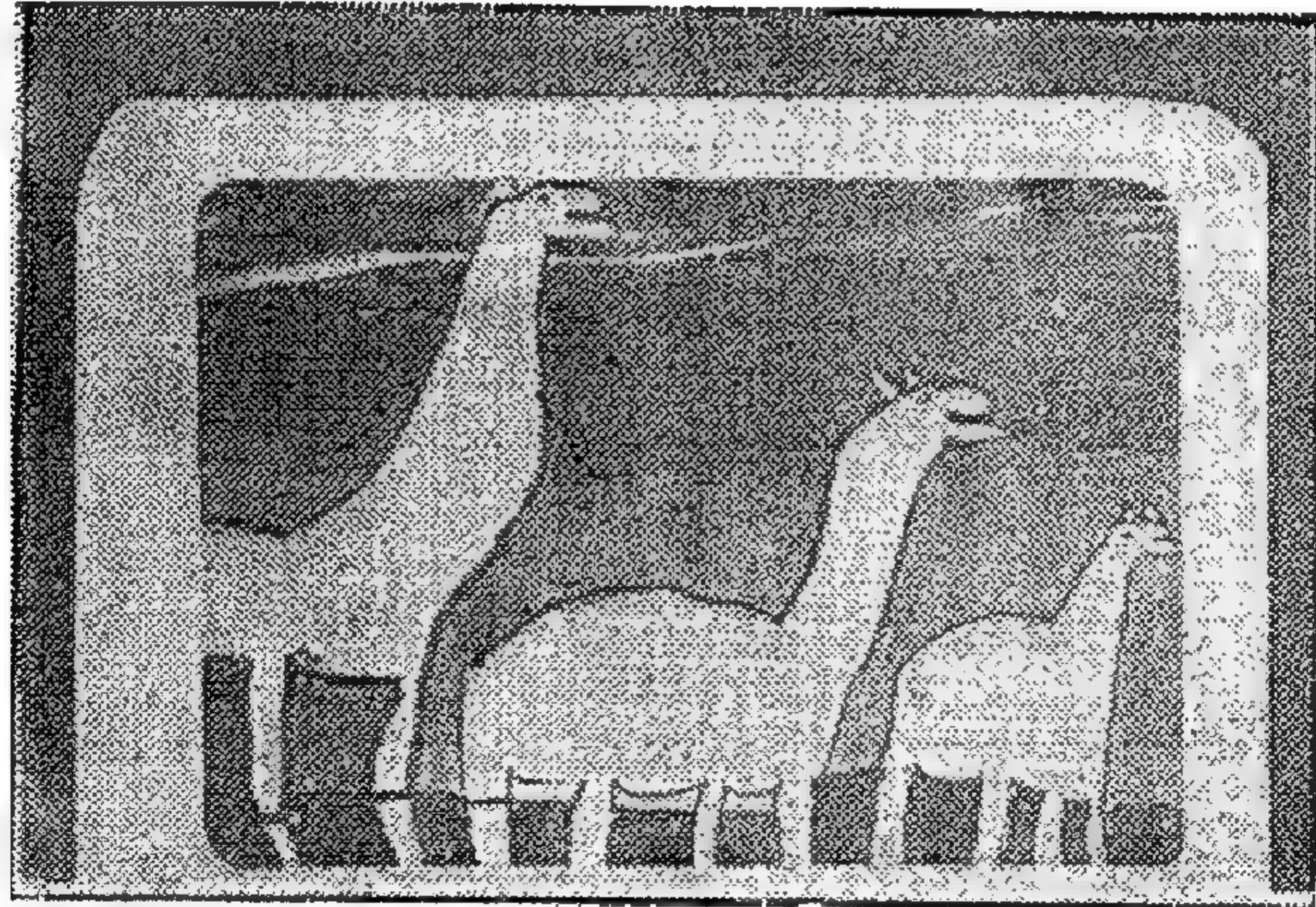


شكل (٥) من عمل الطالب حازم عبد الرحمن قاسم
مدرسة منارة الرياض الابتدائية — السن ٧ سنوات ، « الصيد »
ال تلقائية والصدق فى التعبير ، المبالغة .. وهذه الأعمال تشبه عمل الفنان
المعاصر وتذكر بأعمال الفنان جون ميرو .



شكل (٦) — عمل الطالب طارق وليد حموزة توفيق

مدارس منارة الرياض الابتدائية — العمر ٨ سنوات ، فيه عنصر الشفافية كما يتخيلها الطفل .



شكل (٧) — عمل الطالب حازم قاسم

من مدرسة منارة الرياض — السن ٧ سنوات (صيغة الحيوان) بعض الحيوانات وفيها عنصر التكرار والمبالغة والتصنيف .

بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار

فى الريف المصرى

للاستاذ سعيد محمد محمد السعيد

المدرس المساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

مقدمة :

موضوع هذا البحث هو بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار فى الريف المصرى ، وتجريبها لمعرفة فعاليتها فى اكسابهم بعض المعلومات والمفاهيم البيئية الصحيحة التى يمكن أن تساعدكم فى فهم بيئتهم وتدفعهم الى المشاركة فى صيانتها وحل مشكلاتها .

— فالإنسان يعتمد فى حياته وفى تقدمه على بيئته التى يعيش فيها ،
ويقدر ما يحسن الإنسان التعامل مع بيئته ويعمل على استغلال مواردها
استغلالاً طيباً بقدر ما يمكنه أن يعيش فى مستوى مناسب ، وأن يطور أساليب
حياته .

— وكان من نتيجة سعى الإنسان الى اشباع حاجاته المختلفة ، مع
الزيادة السريعة فى السكان ، أن ظهرت عدة مشكلات بيئية مثل :
استنزاف الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة ، ومشكلة التلوث
البيئى ، وانتشار الأمراض المتوطنة فى عدد من الأماكن بالإضافة الى مشكلة
السكان التى قد تكون سبباً فى حدوث بعض المشكلات السابقة .

— ونتيجة لتزايد المشكلات البيئية وتعدد آثارها ، اتجه عدد من الدول
لحماية البيئة مما يهددها من أخطار ، فعقدت المؤتمرات وسنت القوانين

والتشريعات بهدف انقاذ البيئة ، ولكن الاجراءات السابقة وحدها لم تأت بالفئات المرجوة منها ، اذ ان الاساس فى صيانة البيئة والمحافظة عليها هو العنصر التربوى بالدرجة الاولى ، فالعملية التربوية تنمى سلوك الأفراد بما يتمشى واهمية صيانة البيئة والمحافظة عليها ، وتجعلهم يحترمون القوانين بوازع داخلية منهم ، وبرغبة من انفسهم بل ويعملون على تطوير هذه القوانين والتشريعات بما يتمشى ومصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء .

— ونتيجة لذلك بدأ الاهتمام بالتربية البيئية ، من أجل اعداد الانسان المتفهم لبيئته والمدرک لظروفها والواعى بما يواجهها من مشكلات وما يتهدها من أخطار . والقادر على المساهمة الايجابية فى التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الأخطار بل وفى تحسين ظروف هذه البيئة على نحو افضل .

— وأوصى عدد كبير من المؤتمرات والندوات التى عقدت من أجل وضع استراتيجية شاملة لصيانة البيئة وحمايتها مما أصابها من تدهور ، بضرورة الاهتمام بالتربية البيئية غير المدرسية بجانب التربية البيئية المدرسية ، لأن الاهتمام بتربية الكبار بيئيا قد يكون من الضرورى أن يسبق الاهتمام بتربية الصغار ، لأن الكبار هم الذين يقع على عاتقهم — بالدرجة الاولى — عبء صيانة البيئة وحسن استغلالها ، حاليا وللسنوات عديدة مقبلة .

— وفى الآونة الأخيرة تزايدت المشكلات البيئية للريف المصرى مثل تلوث كثير من عناصر البيئة الزراعية ، وانحسار الرقعة الزراعية ، وتجريف الأرض الزراعية وانتشار الأمراض المتوطنة ، بالإضافة الى تفشى عدد من الخرافات والمعتقدات الخاطئة التى تؤثر على حسن استغلال موارد البيئة الزراعية .

وقد لاحظ الباحث ذلك طيلة عمله لسنوات فى الريف المصرى . ولهذا قد يبدو مفيدا تصميم وحدة تعليمية للكبار فى الريف ، تتناول أهم المشكلات البيئية للريف المصرى ، ثم تطبيق هذه الوحدة ودراسة أثرها فى تغيير جوانب التعلم المختلفة لدى الكبار .

مشكلة البحث :

فى ضوء ما سبق صيغت مشكلة البحث على النحو التالى :

« بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار فى الريف المصرى »

وانبثق من مشكلة البحث الرئيسية ثلاثة أسئلة فرعية هي :

١ — ما هي المشكلات البيئية للريف المصرى التى تفرض نفسها على برامج تعليم الكبار بمصر ؟

٢ — كيف يمكن استخدام تلك المشكلات فى بناء وحدة فى التربية البيئية ؟

فروض الدراسة :

وضعت الدراسة الفروض التالية :

١ — لا توجد فروق فى تحصيل عينة البحث قبل تدريس الوحدة وبعد تدريسها .

٢ — لا توجد فروق فى تحصيل العينة فى مجالات الوحدة الأربعة وهى : الموارد الطبيعية بالبيئة الزراعية وحسن استغلالها — استنزاف وتلويث بعض الموارد بالريف ، السكان والبيئة ، الأمراض المتوطنة بالبيئة الريفية) .

٣ — لا يؤثر تقدم أفراد العينة فى العمر على مستوى تحصيلهم .

خطوات الدراسة :

ولاختبار صحة فروض الدراسة والاجابة عن أسئلتها ، تم اتخاذ الاجراءات التالية :

أولاً : تحديد الاطار النظرى لبناء الوحدة ، وتناول ذلك الاطار ما يلى :

١ — الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالى .

٢ — بعض الجهود فى مجال التربية البيئية للكبار .

ثانياً : بناء الوحدة وقد تم فى اطار الخطوات التالية :

١ — تحديد اهم مشكلات البيئة الريفية التى تفرض نفسها على برامج تعليم الكبار بمصر ، وقد تم ذلك من خلال اجراء دراسة مسحية لواقع الريف بمحافظة القليوبية ، ومراجعة الدراسات السابقة ، ثم اعداد قائمة بهذه المشكلات وعرضها على بعض الخبراء فى مجالى التربية البيئية والاجتماع

الريفى ، وبعض العاملين فى الريف ، وبعض أعضاء المجالس المحلية القروية ، وتم ذلك من خلال استمارة مقابلة أعدت لهذا الغرض .

٢ — تحديد المجالات الرئيسية التى تشملها الوحدة فى ضوء الخطوة السابقة .

٣ — تحديد أهداف الوحدة .

٤ — تنظيم محتوى الوحدة .

٥ — تحديد الوسائل التعليمية والنشاطات المناسبة التى استعين بها فى تدريس الوحدة .

٦ — اعداد وسائل تقويم الوحدة .

٧ — اعداد مرجع الوحدة .

٨ — تجريب الوحدة استطلاعيا ، بالاضافة الى تقويمها بنائيا اثناء اعدادها .

ثالثا : بناء اختبار تحصيلى لقياس اثر تدريس الوحدة ، وقد تم التأكد من صدقه وثباته .

رابعا : تطبيق الاختبار على عينة البحث (مجموعة من الكبار بالريف المصرى يجيدون القراءة والكتابة) .

خامسا : تطبيق الوحدة فى صورتها النهائية على عينة البحث .

سادسا : تطبيق الاختبار على عينة البحث بعد دراستهم للوحدة .

نتائج الدراسة :

اوضحت الدراسة النتائج التالية :

أولا : وجدت فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة قبل دراستهم للوحدة وبعد دراستهم لها .

— وباستخدام اختبار ت (T. test) وجد أن الفروق معنوية على مستوى الدلالة ٠.٠٥ مما يشير الى فعالية تدريس الوحدة ، وبالتالى فهذه النتيجة تثبت عدم صحة الفرض الأول للدراسة .

ثانيا : وجدت فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة فى مجالات الوحدة الأربعة .

— وباستخدام تحليل التباين (F. A.) وجد أن الفروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة ٠.١ ، مما يشير الى أن الفروق بين تحصيل أفراد العينة فى مجالات الوحدة الأربعة معنوية ، وبالتالي فهذه النتيجة تثبت عدم صحة الفرض الثانى للدراسة .

— وقد تم التعرف على المجالات التى تفتقر متوسطاتها فروقا معنوية بحساب أقل فرق معنوى (L. S. D.) .

ثالثا : لم توجد فروق بين متوسط تحصيل أفراد العينة على حسب فئات السن التالية :

(٢٠-٣٠) ، (٣٠-٤٠) ، (٤٠-٥٠) — أى أن مستوى تحصيل أفراد العينة لم يتأثر بتقدم العمر حتى (٥٠) عاما ، مما يشير الى صحة الفرض الثالث للدراسة .

— وفى النهاية تقدمت الدراسة ببعض التوصيات فى مجالى تعليم الكبار والتربية البيئية .

— كما تقدمت الدراسة ببعض المقترحات ببحوث أخرى ، تعد استمرارا واستكمالا للدراسة الحالية ..

مطبعة الجبلاوى
شارع النعمة البولاقية

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٢/١١٠

محنة الترس

العدد الثالث

مارس ١٩٨٢

السنة الثالثة والثلاثون

فالمعلم
٢٢٢
٢٢٢

٢٢٢
٢٢٢
٢٢٢

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الأستاذ الدكتور سيد محمد خير الله
الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الففار
الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى
الأستاذ محمد كمال منصور
الأستاذ الدكتور يحيى حامد هنادام

مدير الصحيفة : الأستاذ محمود عيسى عربان

● الاشتراك السنوى :	● تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
● ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .	● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
● ١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .	● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
● ٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .	● ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : اكتوبر - يناير - مارس - مايو



السنة الثالثة والثلاثون مارس ١٩٨٢ العدد الثالث

في هذا العدد

صفحة	كلمة المحرر
٣	المشروع الجديد للنهوض بالمستوى العلمى والمهينى لعلم المدرسية الابتدائية للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
٩	(٢) النشاطات الثقافية فى حقل التعليم للأستاذ محمود النبوى الشال
١٦	(١) الآراء النفسية عند مسكويه للأكتور محمد عبد الحافظ الطيب
٢٤	بناء الاختبارات المرجعية الميزان للأكتور صلاح الدين محمود عالم
٣٣	الفن والتربية الفنية فى مؤتمر روتردام للأكتور محمود البسبوسى
٣٩	(٢) مقرر مقدم الى مدرسة التعليم الاساسى للأكتور سليمان محمود حسن
٥١	تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم للأكتور اميل فهمى شنودة
٦٢	دراسة فلسفية لتحديد مبادئ التربية الترويحوية للأكتور تهانى عبد السلام محمد السيد
٧٥	التفوق كظاهرة : عوامله ومبجبياته للأستاذ عبد الرحمن محمد اميل خليل

كلمة المحرر

المشروع الجديد

للنهوض بالمستوى العلمي والمهني لعلم المدرسة الابتدائية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

يشهد الحقل التعليمي هذه الأيام تحركا واسعا النطاق في سبيل تجويد التعليم بالمدرسة الابتدائية (من سن ٦ - ١٢) وهي المدرسة التي تمثل الحلقة الأولى من التعليم الإلزامي الذي أصبح منذ بداية العام الدراسي الحالي (١٩٨١ / ١٩٨٢) يشمل الأطفال من ٦ - ١٥ سنة .

وقد نص قانون التعليم الجديد الذي صدر في أغسطس ١٩٨١ على أن يكون التعليم في مرحلة التعليم الإلزامي بصيغة التعليم الأساسي الذي نتوقع أن يصحح مسار التعليم ويحقق أهدافه التربوية والاجتماعية من حيث تكوين مواطن القرن الحادي والعشرين بكل ما تتطلبه خصائص الحياة وأغراضها عندئذ .

غير أن تعديل مسار التعليم والأخذ بصيغة التعليم الأساسي في المدرسة الابتدائية لا يمكن أن يحقق بمجرد صدور القوانين والتعليمات ، بل يجب أن يصاحب ذلك ويمهد له بعدة عمليات هامة أخرى مثل إعادة النظر في المناهج وأعداد المباني المدرسية الملائمة للاتجاه الجديد ودعم

علاقة المدرسة ببيئتها وتحديث الادارة التعليمية وتوفير الميزانيات والموارد المالية اللازمة وغير ذلك من الاعتبارات التى ان أغفلنا احداها تأثرت سرعة التقدم واهتز الكيان وأصبح اصلاح التعليم سوريا أكثر منه حقيقة ملموسة .

ولا شك ان هناك اتفاقا عاما على أن المعلم واعداده لمواجهة الاتجاه الجديد وتدريبه ورفع مكانته هى أمور فى مقدمة الاعتبارات المشار اليها . اذ لا يمكن تحقيق الاصلاح المنشود بدونها .

ومعلم المدرسة الابتدائية يعد حاليا فى مصر كما هو معلوم فى دور المعلمين والمعلمات التى تبدأ الدراسة فيها عقب حصول الطالب على الشهادة الاعدادية أى بعد اتمام الدراسة بالصف التاسع فى السلم التعليمى ثم تستمر دراسته فى دار المعلمين أو المعلمات لمدة خمس سنوات . ولطالما نادينا على صفحات هذه الصحيفة وفى مناسبات عديدة بضرورة توحيد مصادر اعداد المعلم لراحل التعليم المختلفة قبل التعليم العالى وتنوعيات التعليم المتعددة أو المواد الدراسية المختلفة وذلك أخذا بمبدأ وحدة مهنة التعليم من جهة وعملا على النهوض بالمستوى العلمى والمهنى للمعلمين ورفع مكانة المعلم من جهة أخرى .

وقد استجابت وزارة التربية والتعليم وكذلك لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم بالمجلس الاعلى للجامعات لهذا الاتجاه فى أكثر من موقع .

وبدأت كليات التربية فى الجامعات المصرية منذ عام ١٩٨٠ بإنشاء شعب لاعداد معلمى مواد التعليم الفنى الصناعى والتجارى والزراعى . كما وافقت احدى لجان تطوير التعليم وتحديثه وهى لجنة اعداد المعلم وتدريبه التى شكلت بقرار وزارى عام ١٩٨٠ / ١٩٨١ ، وافقت على ما اقترحته لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم التى تضم جميع عمداء كليات التربية بالجامعات بأن تتولى كليات التربية اعداد معلم المدرسة الابتدائية بل وإنشاء شعب بكليات التربية لاعداد معلمات الحضائنة

ورياض الأطفال يقبل فيها حملة الثانوية العامة ويمنح درجة البكالوريوس بعد دراسة متخصصة لمدة أربع سنوات . وقد بدأت فعلا بعض الجامعات فى انشاء هذه الشعب الجديدة فأنشأت جامعة حلوان فى كلية التربية بها شعبه لاعداد معلم المدرسة الابتدائية يبدأ القبول بها فى خريف ١٩٨٢ كما أنشأت كلية البنات بجامعة عين شمس شعبه لاعداد معلمة رياض الأطفال . وهكذا بدأ الأخذ بالاتجاه الجديد من حيث رفع مستوى اعداد معلم المدرسة الابتدائية وما قبلها من مرحلة تعليمية وهو الاتجاه الذى يؤكد وحدة مهنة التعليم والمكانة الرفيعة لهذه المهنة التى لا تقل فى أهميتها وقيمتها عن أية مهنة أخرى .

ومن المنتظر أن يتزايد القبول فى الشعب الجديدة تدريجيا فى كليات التربية . ويقتضى التخطيط السليم أن يتمشى التوسع فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى الجامعات والانكماش الذى لابد أن يصاحبه فى القبول بدور المعلمين والمعلمات بحيث لا يحدث فراغ فى اعداد المعلمين اللازمين لتحقيق سياسة الاستيعاب الكامل للأطفال فى التعليم الالزامى وكذلك بما يتمشى وسياسة التوسع فى انشاء دور الحضانة فى مختلف المحافظات .

ويبلغ عدد دور المعلمين والمعلمات حاليا ٨٨ دارا تخرج سنويا فى الوقت الحاضر حوالى عشرة آلاف معلم يعينون بالمدارس الابتدائية التى يبلغ عدد المعلمين فيها حوالى ١٠ آلاف معلم وعدد الفصول ١١٤ ألف فصل أى بمعدل ١٢ معلم لكل فصل ونأمل أن تزداد هذه النسبة لتصل الى ١٤ فى القريب . أما كليات التربية بالجامعات فيبلغ عددها ٢٧ كلية منتشرة فى المحافظات المختلفة بما فيها كلتى تربية الأزهر وبنات الأزهر وسبعة كليات لاعداد معلمى بعض المواد ذات النوعية الخاصة مثل التربية الرياضية والموسيقية والفنية والاقتصاد المنزلى . وتعين وزارة التربية سنويا فى المدارس الاعدادية والثانوية ما يقرب من خمسة عشر ألف معلم من خريجي كليات التربية المشار اليها من خريجي كلية دار العلوم وأقسام اللغات بالجامعات المختلفة . وواضح أن التوسع فى انشاء شعب التعليم

الابتدائي بكليات التربية يستلزم تنسيقا دقيقا مع بقية الشعب التي تعد المعلمين للمراحل الأخرى والنوعيات المختلفة من التعليم .

وغنى عن البيان أن رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلم المدرسة الابتدائية الى المستوى الجامعى بالأسلوب المشار اليه سوف يستغرق وقتا طويلا لكي يحل المعلمون الجدد محل العدد الكبير من المعلمين الحاليين الذى يحملون مؤهلات أقل فى مستواها من الدرجة الجامعية الأولى . لذلك كان من الضرورى التفكير فى تنظيم برامج تأهيلية لاستكمال تأهيل المعلمين العاملين فى الخدمة ومن يستجد منهم فى السنوات القليلة القادمة وذلك لايصال مستواهم العلمى والمهنى الى مستوى يعادل المستوى الجامعى . وأن يسير الأسلوبان جنبا الى جنب ، وبذلك يكون علاج الموقف علاجاً جذرياً وشاملاً وسريعاً .

وقد اجتمع السيد وزير التعليم الأستاذ الدكتور مصطفى كمال حلمى مع لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم خلال العام الجامعى الماضى ١٩٨٠/١٩٨١ لمناقشة وسائل وخطوات تنفيذ هذا الاتجاه ، وأبدى سيادته استعداد الوزارة لتنفيذ اقتراحات اللجنة كما أبدى أعضاء اللجنة وبخاصة عمداء كليات التربية استعداد كلياتهم بالاسهام فى هذا البرنامج بحيث لا يتأثر عمل المعلمين الذين يشتركون فيه على مدى قد يصل الى ثلاث سنوات أو أكثر .

وفى هذا العام الجامعى ١٩٨١/١٩٨٢ تقدمت كلية التربية بجامعة عين شمس بمشروع لاستكمال تأهيل عدد محدود من المعلمين الحاصلين على دبلوم نور المعلمين والمعلمات فى حدود عشرة آلاف معلم ومعلمة على أن يبدأ البرنامج فى أكتوبر ١٩٨٢ ويستمر لعدد من السنوات للوصول بمستوياتهم من حيث الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية الى مستوى درجة البكالوريوس الجامعية كحد أدنى فى اعداد المعلم فى جميع المراحل التعليمية فى مصر ، مع تزويدهم بطبيعة الحال بأحدث التطورات والخبرات.

العالمية فى مجالات العلوم التربوية والنظم التعليمية والمهارات المختلفة التى تمكنهم من تحقيق أهداف التعليم الأساسى وتطبيقه بنجاح فى التعليم الابتدائى .

ويلاحظ أن هذا البرنامج الطليعى سوف يعمم بعد ذلك فى جميع كليات التربية حتى يمكن استكمال تأهيل جميع المعلمين فى المرحلة الابتدائية فى أقصر وقت ممكن وسوف يكون من أهداف هذا البرنامج الطليعى أيضا تجريب استخدام بعض الطرق والأساليب الجديدة فى التعليم التى تتناسب واختلاف مستويات الدارسين ومع أعدادهم الكبيرة مما يتطلب اعتماد الدارس على نفسه واثاحة الفرص أمامه للانطلاق فى دراسته وفق إمكاناته وفى الأوقات التى تناسبه هو ، وفى خلال فترة زمنية قد تختلف من فرد إلى آخر .

كما أن نظام الاشراف والمتابعة والتقويم يجب أن يخطط بما يتفق والاعتبارات السابق الإشارة الى بعضها ، فإذا كان جميع الدارسين كل يوم أمرا غير ميسور فى مثل هذه الظروف فيجب البحث عن بديل لذلك كما أن اتصال الدارس بالأساتذة يجب أن يدبر بطريقة أو بأخرى سواء كان الاتصال مباشرا أم غير مباشر عن طريق المراسلة مثلا .

ويتضح لنا من هذه الملاحظات العامة السريعة أهمية التخطيط الواعى لهذا البرنامج الرائد كى نضمن له قدرا كافيا من النجاح الذى يهىء الاستمرار وتحقيق الهدف الكبير من ورائه . وقد بدأ فعلا فى ١٤ فبراير ١٩٨٢ افتتاح ورشة تعليمية فى كلية التربية بجامعة عين شمس لمناقشة التخطيط للبرنامج وكيفية اعداد المواد التعليمية اللازمة له وجميع التفاصيل المتعلقة بالتنظيم والاعداد والتنفيذ على أن يبدأ التنفيذ فى خريف ١٩٨٢ ببركة الله ومشيبته .

ان هذه الخطوة أياها القارئ العزيز ، أى خطوة الاعتراف بأن معلم المرحلة الابتدائية يجب أن يكون مؤهلا تأهيلا جامعا مع توحيد مصادر

اعداد المعلم ومع البدء بتنفيذ هذا الاتجاه يعد فى نظرننا ثورة جديدة فى التعليم فى مصر بل هى اخطر خطوة اتخذت منذ توحيد المرحلة الاولى فى التعليم عقب قيام ثورة ١٩٥٢ . واذا تذكرنا أن هذه الخطوة قد صاحبت تعديل قانون الالزام فى التعليم وجعل الالزام تسع سنوات بدلا من ست سنوات ، اذ تذكرنا أن هاتين الخطوتين كانتا متلازمتين ، لأدركنا أننا فعلا نمر بثورة تعليمية مباركة ، وأن آمال المربين تتحقق شيئا فشيئا ، وعلى الأقل من الناحية الفكرية والمبدئية ويبقى أن يتحقق الأمل أيضا فى الناحية التنفيذية التى نسأل المولى عز وجل أن يوفق المسئولين فيها بإذنه تبارك وتعالى وبعبونه ومدده .

(٢)

النشاطات الثقافية في حقل التعليم

للاستاذ محمود النبوى الشال

الوكيل الاسبق لوزارة التربية والتعليم

فى العدد السابق من صحيفة التربية يناير ١٩٨٢ تناولت جانباً من هذا الموضوع ، عرضت فيه تحليلاً لبعض المواد الدراسية التى يمكن تحريك النشاط الثقافى من خلالها بمختلف اتجاهاته وأساليبه ، وتوجيه الطاقات البشرية الى حتمية المناخ الملائم للحياة الثقافية السليمة وضرورة الاسهام فى توسيع تلك الرقعة بشتى الوسائل المتاحة ، املا فى رفع المستوى الثقافى الذى يزعجنا جميعاً ما انتابه من هبوط وما أصابه من انحدار ، بما يؤثر فى صرح حياتنا المعاصرة ونحن نتطلع الى مستقبل حضارى جديد عامر بالابداع المطلق والنشاط المتفتح والتكوين الثقافى الذى هو المحور الرئيسى لكل تطورات مجتمعنا .

وقد وقفت فى العدد الفائت عند نهاية الفقرة الثانية عشرة من هذا الموضوع ، وسأحاول فى هذا العدد أن أمضى مع القارئ العزيز فى لقاء الضوء على بعض النقاط الجديدة التى استكمل بها أطراف هذه الدراسة .

١٣ - انشـاط الثقافى فى مجالات الاقتصاد المنزلى والتطبيب والتمريض :

المرأة تتميز ببعض الخصائص التى تختلف فيها عن الرجل ، فلها آثارها الفطرية وسماتها الخاصة ، فمن أول المناهج التى تلتزم بها المرأة تخصصها

فى من الاقتصاد المنزلى الذى هو جزء أساسى فى رسالتها ، فلا بد أن يكون فى برامج النشاط الثقافى التعليمى ما يعد الطالبة لتكون زوجة صالحة وأما صالحة ومربية صالحة وربة بيت صالحة ، كما تنمى عندها القدرات والخصائص الأنثوية من العفة والحياء والبعد عن مواطن الشبهات الى معانى الشرف والكرامة فى ظاهرها وباطنها .

فالتخصص الذى تنفرد به المرأة كالتطبيب والتمريض والخياطة النسوية والطهى وبعض أنواع الانتاج البيتى ، وكل ما له علاقة بشئونها كامرأة من التكاليف الخاصة التى تناط بها من متطلبات المنزل من حيث اعداده وتجميله وشئون رعاية الأطفال وشئون الزوجية وتطبيب النساء للنساء وتمهين النساء للنساء وتعليم النساء للنساء .

نحن نريد المرأة التى تحسن صناعة الرجال وتهيئة الأجواء المناسبة والمناخ الصالح للتطبيق العملى فى ظل منهاج صالح ونظام مستتب ومعلومات صالحات . نحن نريد الطالبة التى تلتهمس القدوة الصالحة فى مدرستها على نسق الخط الإسلامى الطاهر ، بحيث يزول التناقض والتحذير والتضليل والتشويش ، وبحيث يكمل الشئ بالشئ الآخر ، وتنصهر شخصية الفتاة صهرا يخرج لنا ذهباً ودرراً .

١٤ - النشاط الثقافى عن طريق المكتبة المدرسية :

ان تأثير المكتبة فى طلاب المدرسة ومعلميها يفوق الحصر ، فاذا كانت منظمة وافية المحتوى خلقت فيهم الشغف بالقراءة والتلف على الاطلاع على كل جديد ، وهذا الباعث الذى يتكون نحو القراءة ائجاه تحققه المكتبة وهو مأمول الثمرات فى النمو الذاتى واتساع دائرة التفكير والقدرة على التفاعل مع افكار الآخرين فضلا عن أنها تزود الطلاب بفلسفة فكرية يواجهون بها الحياة وتعينهم بعد ترك المدرسة على الاعتداد دائما بالأمور ذات القيم المناسبة الباقية التى تكفل لهم حياة طيبة .

وبهذه المنزلة تكون المكتبة أداة بغاءة فى صياغة العقول ، لا أداة تهديم. وذلك باستبعاد كتب التهديم والمجلات المفسدة من بين ايدى الطلاب والطالبات والاقتصار على الكتب والمجلات التى تشحذ الطاقات وتفجرها فى المسار الصحيح ، مع الدعوة الى الاصلاح ، وتمثل معالى الأمور .

١٥ - بناء المدارس وحسن اعدادها بالوسائل والأجهزة وصيانتها لتكون صالحة لتحقيق هذه النشاطات :

إذا كانت الظروف الاقتصادية التي نحياها في وقتنا الحاضر قد حالت بين ممارسة الطلاب للنشاط المدرسي بصورة المختلفة نتيجة لما نعرفه عن تتابع الفترات الدراسية وقلة الموارد المالية وتضخم الكثافات في أعداد الطلاب والغاء الكثير من الألفية الرياضية ، عدا العجز الملحوظ في بعض التخصصات في هيئات التدريس ، وقلة المرافق الضرورية التي يمكن أن تراول فيها مختلف النشاطات وكذلك ما نعلمه عن ضالة التجهيزات والأدوات والخامات لضعف الميزانيات المعتمدة .

وإذا كانت الدولة تنوء وحدها بهذا العبء الكبير ، فإن في الجهود التطوعية في دوائر المحليات ما يساعد في تحقيق هذه الغاية ، وهي جهود خليقة بالثناء ، تلك الجهود الذاتية المخلصة بوسعها من غير شك أن تنجز أعمالا كثيرة وخدمات جليلة للمؤسسات التعليمية .

ان هذه المدارس التي يتربى فيها أبنائنا طراز سيء في معظمها من حيث المبنى وكفايته ، وهذه حقيقة لا تحتاج الى برهان ، انها تضر بسلامة اجساد طلبتها وعقولهم لأن أكثرها غير مناسب ، ويعتبر بيئة منفرة ، فضلا عن قلة الوسائل أو انعدامها أحيانا . وقلة الامكانيات التي يتوقف عليها عنصر الحركة والمرونة والنشاط المتميز .

ان بناء المدارس وتأثيثها بصورة مناسبة أمر لا بد منه ، بعد أن وصلت حالة بعض هذه المدارس الى الحضيض ، حالة تخدم الحواس ، وتجعل الحياة فيها شقاء مقيما ، مما أدى الى قلة الشعور بالانتماء ، وغدم الإحساس بقدسية هذا الحرم .

ولا يمكن أن تحقق النشاطات الثقافية بالمدرسة دورها الا اذا تضمن المبنى ملاعب رياضية ملائمة ومرافق ذات مستوى ملائم لممارسة النشاطات العملية بها ، ومكتبة غنية متكاملة توفر للطلاب فرص الاطلاع والاقبال على القراءة الجادة والبحث والدراسة ، وإن تكون بها قاعة فسيحة للاجتماعات النعامة الموسعة يلحق بها مسرح ، كما يجب ان تتوافر الأجهزة والوسائل التي تقابل احتياجات هذه النشاطات وتفي بكل أغراضها .

ان للنشاطات الثقافية فى ضوء ما ذكرت آنفا احتياجات ومطالب اولية لا يجوز ان نساوم عليها ، وينبغى ان تتوافر بصورة أو بأخرى ، ونحن نلح الحاحا كبيرا فى ضرورة العمل على كافة المستويات على تهيئتها اذا اردنا حقا ان نسلك بالتعليم مسلكا عمليا مجديا ، وأن يكون لهذا النشاط أثره العميق ونتائجه المحمودة فى اعادة التكيف السليم مع النظام التعليمى بعد ربطه بالمناهج المقررة وتحقيق المزاوجة وتكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لجميع الطلاب فى مختلف مراحل التعليم من أجل تعليم أفضل وتثقيف أوسع ونمو أزيد .

١٦ — الثقافة ووسائل الاتصال الجماهيرية :

تعتبر وسائل الاتصال الجماهيرية أداة هامة فى تكميل ما تقوم به المدرسة من تكوين ثقافى ، وفى مقدمتها الصحافة والاذاعة والتلفزيون ، التى هى وسائل العصر الأحدث تقدما والأوسع انتشارا وتغلغلا وتأثيرا ، وبخاصة فى مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية ، ولا تتسع مؤسساته التعليمية لاستقبال كل من هم فى سن الإلزام ، ولا تتوافر فيه المكتبات العامة بالصورة التى تغطى احتياجات طالب الثقافة فى المدن والقرى والأحياء ، وتتصاعد فيه نسبة العزوف عن القراءة بفعل المؤثرات والضغوط الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ، والتأثير الاعلامى والترفيهى على وسائل الاتصال .

من هنا يصبح التحكم فيما تقدمه هذه الوسائل من مادة ثقافية مباشرة كبرامج الأطفال والبرامج الثقافية المنوعة والمسلسلات والأفلام ، وأيضا من خلال البرامج التعليمية التى تشكل امتدادا لدور المدرسة والجامعة يصبح ذلك أمرا على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة يتطلب تدخل المخططين للثقافة والعمل الثقافى من خلال قنوات الاتصال المختلفة بحيث تحكم خطة هذه الوسائل ، وتتسع رقعة العطاء الثقافى من خلالها ، ويرتبط ما تقدمه بالقيم الثقافية المستهدفة والمرجوة .

كذلك تستطيع هذه الأجهزة ، وبخاصة الاذاعة والتلفزيون بما اتيح لها من نفاذ وسعة انتشار وعمق تأثير أن تحكم دائرة الصواب اللغوى والصحة اللغوية من خلال برامج ومواد اذاعة تحافظ على سلامة التعبير الصحيح وتوسع من دائرة وفاء الفصحى بمطالب العصر فى مجالات العلوم

والفنون ، وملاءمتها لحاجات الحياة فى مجتمعنا الحديث ، وتحديد ما ينبغى استعماله أو تجنبه من الألفاظ والتركيب .

إن المواجهة القومية لمشكلات الواقع فيما يتصل بالتكوين الثقافى المطلوب للمواطن تتطلب ضرورة وضع خطة شاملة تنظم البيت والمدرسة والجامعة ووسائل الاتصال بالجمهير من صحافة وإذاعة وتليفزيون ومسرح وسينما ، كما تنظم ساحات العمل الثقافى فى الدولة من خلال المؤسسات الثقافية الرسمية (قصور الثقافة والأندية الشعبية) بحيث يكون الوعى بهذه الخطة والعمل بها واحكام دروبها ومسارها شاملا وفعالا .

واعتبار البيت نقطة البداية فى هذه الخطة يتطلب مخاطبة أجياله من خلال صيغة جديدة تضع فى اعتبارها التأثير المتبادل بين المتعلم وغير المتعلم ، المثقف وغير المثقف فى اطار حوار الأجيال والتوجه الى النشر لالاخذ بأسباب الثقافة وهو مايزال فى مرحلة الطفولة ، ثم المواطن شابا وكهلا وشيخا حتى لا يكون هناك قصور فى الوصول الى العنصر الانسانى كله ، وبخاصة أن ما تقدمه وسائل الاتصال الواسعة الانتشار لا يراعى التأثير المتبادل بين هذه الأجيال — سلبا وإيجابا — مما يؤدى فى النهاية الى قدر من التشتت والتمزق فى عناصر الموقف التعليمى والثقافى .

١٧ — الثقافة المستمدة من معالم الطبيعة الفنية :

خلق الله عز وجل هذا الكون الرحيب وأودع فيه من كل تالد وطريف ، وملاه بأنواع الجمال المعجز والوان الجلال الخارق ، وبث فيه من آيات ابداعه الرفيع وسواه على ارقى درجات الخلق والانشاء والرواء . وقليل من الناس من وهب القدرة على التفكير فى هذه الآيات الخوارق ، وعلى اشباع روحه ووجدانه بهذا الجمال النفاذ والنظام البديع ، وهؤلاء متبلدو الاحساس عديمو الشعور فاقدو البصر والبصيرة ، أو قل على أعينهم غشاوة كثيفة تحجب عنهم نعمة الادراك الحى والرؤية المتفتحة ، وما هكذا يكون شأن المواطن المرجى الذى تتسم شخصيته برهافة الحس ورقة الشعور وعمق التقدير وحكمة النظر وسرعة التفاعل .

واذا كان الكتاب أداة أساسية مقررة من أدوات التثقيف فان الطبيعة الواسعة وما حوت من مفاتن الصور ومحاسن التشكيل وقوة البناء وسلامة التركيب وسحر الالوان تعد فى شكلها ومضمونها كتابا مفتوحا أمام كل ذى عينين لتحقيق النمو الثقافى والشمول الفكرى والتكامل النفسى ، وواجبنا أن نساعد أبناءنا فى اجادة الرؤية للطبيعة والتمتع بسحرها وشاعريتها وجاذبيتها والتفكر فى مفاتها والانبهار بمكوناتها ودقائقها .

وعلى هذا تصبح الطبيعة أداة فعالة لصياغة الفرد المتفتح الواسع الأفق الذى يجيد التأمل فى محتوياتها ، ويكون له مع كل جزئية منها أواصر قبرى وعلاقات مترابطة تفجر طاقاته الخلاقة ومواهبه الكامنة ، وتخلق منه المواطن النافع المؤثر الذى يعكس فى محيطه وفيمن حوله روائع القيم البناءة التى تفصح عنها ملامح هذه الطبيعة بكل جوانبها .

والأمر هنا يتصل بضرورة وضع تصور جديد لتثقيف الكبار الذين فاتهم ركب التعليم من خلال مفهوم وظيفى للثقافة يحقق لهم العائد المتوقع من هذا التثقيف ، ويجعلهم أكثر ارتباطا بحركة المجتمع وأشد تأثيرا فيه .

وهكذا تنتظم تثقيف الصغار والكبار خطة قومية واحدة تستلهم القيم المستهدفة فى ثقافة المجتمع وتنهض بمسئولياتها المتعددة المجالات والمستويات .

ولعل من أهم الواجبات الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية التى هى حجر الأساس ومركز المنظور فى تنشئة المواطنين أن تعمل من جانبها ، ويتعاون وثيق من جميع أجهزتها وعلى اختلاف مستوياتها لمواجهة مختلف العوائق والمشكلات التى يمكن أن تكون حجر عثرة تعوق قدرتهم أو تحد من خريتهم فى الانطلاق نحو انهاض الحياة الثقافية من كبوتها واقالتها من عثارها ، وأن يستمر الاهتمام المتجدد والحماسة الشديدة مع السرعة

والحسم لمحاولة الاحياء الثقافى فى شتى ميادينہ ، وبكل الوسائل العملية
العصرية المعينة حتى يشب المواطن وركيزته الأولى حب الانتاج والخلق
الفنى والابداع الفكرى والوعى الثقافى والتأمل العميق .

وهذا كله انما يتوقف فى المقام الأول على مدى الحصيلة التى يسفر
عنها هذا الاعداد الثقافى المکمل العناصر المنبعث من طبيعة الحياة
العامّة ، والذى يلبى احتياجاتها والتزاماتها ومطالبها ويتحرى متغيراتها
وتطوراتها ومقوماتها .

الآراء النفسية عند مسكويه

(١) علم النفس عند مسكويه

للككتور محمد عبد الحافظ الطيب

كلية التربية — جامعة طنطا

مقدمة :

مسكويه هو أحمد بن محمد بن يعقوب : « ومسكويه » هو لقبه (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٨١) ولقد لقب بالمعلم الثالث ، حيث لقب الفرابي بالمعلم الثانى لأنه خليفة المعلم الأول أرسطو (ابن خلدون ، ١٣٢٩ هـ ، ص ٥٣٧) ومسكويه هو الفكر الإسلامى الأول فى الميدان العلمى للأخلاق .

واغلب الظن أن مسكويه ولد عام ٣٢٥ هـ (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٧٩) وقد ولد فى مدينة « الرى » وهى مدينة فارسية مشهورة ظهر فيها كثير من المفكرين مثل محمد بن زكريا الرازى (توفى ٣٢٠ هـ) والعز الرازى (توفى ٦٠٦ هـ) وهى مدينة طهران اليوم (بارتولد ١٩٤٢ ، ص ٧٣) .

أما عن كنيته فهى أبو على ، ولعل اختيار هذه الكنية يتفق وما لمسكويه من التشبع لعلى بن أبى طالب كرم الله وجهه (العاملى ، ١٩٣٨ ، ج ١ ، ص ١٤٤) .

وعاش مسكويه فى أصفهان ومات بها فى صفر ٤٢١ هـ (١٦ فبراير ١٠٢٠) (الزركلى ، ١٩٥٤ ، ص ٢٠٤ — ٢٠٥) .

ويقول ابن الخطيب في مقدمة تهذيب الأخلاق « لقد قرأت — فيهما قرأت — أبوابا من هذا الكتاب برمتها في أحياء علوم الدين للامام الغزالي، فطننت — بادئ ذي بدء — أن ابن مسكويه نقل عن الغزالي هذه الأبواب . ولكنى — بعد البحث — وجدت أن ابن مسكويه توفي في عام ٤٢١ هـ على حين أن الغزالي قد توفي في عام ٥٠٥ هـ فيكون ابن مسكويه أسبق من الغزالي ، وبذلك يكون الغزالي هو الناقل عن ابن مسكويه ، وكفاه ذلك فخرا ، ومحمدا ، (ابن الخطيب في مقدمة تهذيب الأخلاق) .

النفس عند مسكويه :

يتكون الانسان عند مسكويه من نفس وجسم ، والنفس عنده ليست جسما ، ولا جزءا من جسم ولا حالا من أحوال الجسم ، ولكنها شيء آخر . مفارق للجسم بجوهره ، وأحكامه ، وخواصه (مسكويه ١٩٥٩ ، ص ٤) والدليل على ذلك « أن كل جسم له صورة ما ، فانه ليس له صورة أخرى من جنس صورته ، الا بعد مفارقتها الصورة الأولى مفارقة تامة . . فالتشبع اذا قبل صورة نقش في الخاتم ، لم يقبل غيره من النقوش الا بعد أن يزول عنه رسم النقش الأول . ونحن نجد أنفسنا نقبل صور الأشياء كلها ، على اختلافها من المحسوسات ، والمعقولات ، على التمام أو الكمال ، من غير مفارقة للأولى ، ولا زوال رسم ، بل يبقى الرسم الأول تاما كاملا ، ونقبل الرسم الثاني أيضا تاما كاملا ، ثم لا تزال تقبل صورة بعد صورة ، أبدا دائما من غير أن تضعف ، أو تقصر ، في وقت من الأوقات عن قبول ما يرد ويطرأ عليها من الصور (مرجع سابق ، ص ٧ — ٨) .

والدليل أيضا على أن النفس مفارقة للجسم « أنها تتصور الشيء وضده ، كالبياض والفسواد ، والروائح والطعوم ، وتزداد بتحصيلها للمعلومات العقلية قوة على قبول غيرها . وقوة الجسم لا تعرف العلوم الا من الـ واس ، ولا تميل الا الى المحسوسات ، ولكن النفس لكما تحللت من الحواس ، ازدادت كمالا . وانصرف النفس عن الأمور واللذات الجسمانية يدلنا دلالة واضحة على أنها من جوهر أعلى وأكرم جدا من الجسم » (طهارة النفس ، ص ٢ — ٣) « وأيضا فان الحواس تدرك المحسوسات فقط ، ولكن النفس تدرك أسباب الاتفاق والاختلاف التي من

المحسوسات . وهى معقولاتها التى لا تستعين عليها بشيء من الجسم ولا آثار الجسم » (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٨) .

« والنفس بطبيعتها ، تواقى الى المعرفة ، وتكذب الحواس ، فتميز منها الصادق والكاذب » (مسكويه ، طهارة النفس ، ص ٣) .

أى أن الإنسان عبارة عن نفس وبدن « والنفس تحرك البدن ، والإنسان إنسان بنفسه وبدنه معا ، والجسم والنفس متصلان ومتعاونان ، وكثيرا ما يظهر أثر أحدهما فى الآخر ، فإن الأحوال النفسية تغير مزاج البدن ومزاج البدن يغير أحوال النفس — (مسكويه وأبو حيان التوحيدي ، ١٩٥١ ، ص ٢٣٢) .

قوى النفس الإنسانية :

يرى مسكويه أن الناظر فى أمر هذه النفس وقواها يتبين له أنها تنقسم الى ثلاثة أقسام :

١ — القوى التى بها يكون الفكر والتمييز ، والنظر فى حقائق الأمور ، وقد أطلق عليها مسكويه القوة العاقلة وأوضح أن فضيلتها الحكمة .

٢ — القوة التى بها يكون الغضب ، والاقدام على الأحوال ، والشوق الى التسلط والترفع ، وضروب الكرامات . وقد أطلق عليها مسكويه القوة الغضبية أو السبعية وأوضح أن فضيلتها الشجاعة .

٣ — القوة التى بها تكون الشهوة وطلب الغذاء ، والشوق الى الملاذ التى فى المأكول والمشارب والمناكح وضروب اللذات الحسية . وقد أطلق عليها مسكويه القوة الشهوانية أو البهيمية وأوضح أن فضيلتها العفة ، (مسكويه . طهارة النفس ورقه ٣٦) .

والإنسان صار إنسانا بأفضل هذه النفوس أى العاقلة (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٤٧) . وأوضح مسكويه أن النفس البهيمية معنا من أول النشوء ومع الولادة ، ولذلك كانت قوتها أشد ويظهر أثر النفس المميّزة بقوة العقل من بعد قليلا قليلا الى أن يقوى فى وقت البلوغ . وأن طبيعة النفس البهيمية الانتقاد للناطقية (العاقلة) « ولولا أن ذلك فى جبلتها

وطبيعتها وهو قبول التربية لكان تكليفا خلافا لما فى الطبع ،
(مسكويه وأبو حيان التوحيدى ، ١٩٥١ ، ص ١٤٩ — ١٥٠) .

ويقسم مسكويه هذه القوى من حيث قبول التربية (الأدب)
اقساما ثلاثة :

- ١ — الكريمة الأدبية بالطبع وهى النفس الناطقة (العاقلة) .
- ٢ — العادمة للأدب وهى مع ذلك غير قابلة له وهى النفس البهيمية .
- ٣ — التى عدت الأدب ولكنها تقبله ، وتنقاد له ، وهى النفس
الغضبية التى وهبنا الله اياها لنستعين بها على تقويم البهيمية التى لا تقبل
الأدب . (مسكويه ، ١٩٥١ ، ص ٥٣) .

والنفس فى الحقيقة واحدة وان تعددت قواها ووظائفها ومسمياتها ،
فهى أسماء تقع على نفس واحدة ، بحسب أفعالها المختلفة : فن فعلت
فى الجسم الغذاء سميت نباتية وشهوانية ، وان فعلت الجسم والحركة
سميت حيوانية غضبية ، وان فعلت التمييز والتفكير سميت ناطقة
(مسكويه ، طهارة النفس ، ورقة ٣٥) .

ويقسم مسكويه النفس العاقلة الى :

- ١ — عقل نظرى يسهل على الانسان تحصيل العلوم والمعارف
المختلفة .
- ٢ — عقل عملى يساعد الانسان فى تنظيم الأمور وترتيبها .
(مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٤٧ — ٤٨) .

» وحسب دراسة النفس بهذا الوضع يقسم مسكويه الفضائل
تقسима أساسه أفلاطونى لأنه يعتمد على تمييز قوى النفس الثلاثة ،
وليس على الانفعالات والأفعال كما تجده عند أرسطو ، ولهذا كان عدد
الفضائل الأساسية محدودا وهى الفضائل الأربع الكبرى ، تريد بذلك
الحكمة والشجاعة والعفة والعدل ، ولكن تسميته لأجزاء تقسيمه العام
أرسططاليسية ، فهو يسمى هذه الفضائل الأربع ، الفضائل الخلقية
الانسانية ، ويضيف إليها كما يفعل أرسطو — الفضائل النظرية التى تخص
العقل فى وظيفته التجريدية (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٢٧) .

الفروق الفردية عند مسكويه (مراتب الناس فى قبول الآداب) :
يقول مسكويه (١٩٥٩ ، ص ٣٤ ، ٣٥) « أما مراتب الناس فى قبول هذه الآداب التى سميناها خلقا ، والمصارعة الى تعلمها ، والحرص عليها ، فانها كثيرة ، وهى تشاهد وتعاين فيهم ، وبخاصة فى الأطفال ، فان أخلاقهم تظهر منذ بدء نشأتهم ، ولا يسترونها بروية ، ولا فكر — كما يفعل الرجل التام — الذى انتهى من نشئه وكماله ، الى حيث يعرف من نفسه ما يستتبع منه فيخفيه بضروب من الميل والأفعال المضادة — لما فى طبيعته .

وانت تتأمل من أخلاق الصبيان ، واستعدادهم لقبول الأدب ، أو نفورهم منه ، أو ما يظهر فى بعضهم من القحة ، وفى بعضهم من الحياء .

وكذلك ما ترى فيهم من الجود ، والبخل ، والرحمة ، والقسوة ، والتسدد وضده .

ومن الأحوال المتفاوتة ، ما تعرف به مراتب الانسان ، فى قبول الأخلاق الفاضلة وتعلم معه أنهم ليسوا على رتبة واحدة ، وأن فيهم المواتى والممتنع ، والسهل السلس ، والفظ العسر ، والخير والشرير . والمتوسطون بين هذه الأطراف فى مراتب لا تحصى كثيرة » .

وقد أوضح مسكويه أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين من حيث تقبلهم لاختلاف العلوم والآداب :

١ — فبعض التلاميذ عندهم قدرة قوية وصادقة على التخيل ، فهم يصلون للعلوم التى تحتاج هذا التخيل .

٢ — وآخرون منهم يتميزون بالتفكير الصحيح ، فتناسبهم الدروس التى تحتاج صحة التفكير .

٣ — وفريق ثالث من المتعلمين يتميزون بالتفكير الجيد ، بالاضافة الى قدرتهم على الحفظ .

٤ — وفريق رابع من مجمع كل الصفات السابقة وهم قليلون (وقد يقصد بهم العباقرة) .

٥ — والفريق الأخير الذى لا تتحقق فيه واحدة من الصفات السابقة ، وهم لا يصلحون لتعلم العلوم (وقد يقصد بهم فئات التخلف العقلى) ، (مسكويه الهوامل والشوامل ، ص ١٦٥ — ١٦٦) .

هذا من ناحية الفروق بين الأفراد ، أما الجماعات والأمم ، فيرى أنها تتفق فى تفكيرها الجماعى ، ففضيلة الصدق فى العقول مثلا تتفق عليها كل الأمم . وكذلك الشجاعة والعدل ... الخ .

يقول مسكويه « المقصود أن تعلم أن عقول الأمم كلها تتوافر على طريقة واحدة ولا تختلف باختلاف البقاع ، ولا تتغير بتغير الأزمنة ، ولا يردّها راد على الدهور والأحقاب » (مسكويه ، ١٩٥٢ ، ص ٥٩) .

النمو النفسى للطفل :

يرى مسكويه أن نفس الطفل « هى حلقة بين نفس الحيوان ونفس الانسان العاقل » ، أى عندها ينتهى أفق الحيوان ويبتدى أفق الانسان ، وهى تسير فى تطورها وفق ما يلى :

١ — هى فى أولها ساذجة محدودة الأفق (مسكويه ، طهارة النفس ، ورقة ٤٠) .

٢ — تظهر فيها القوة البهيمية وقد ضمنها مسكويه ما يلى :

أ — تظهر قوة الاجساس باللذة والألم .

ب — تتولد فيها قوة تشقى من الأولى ، ولكنها أكثر حدة ، هى قوة الشهوات .

ج — تبرز فى أفق نفس الطفل ، قوة تدفعه الى تحقيق ما فى نفسه ، وأن يلتمس مختلف الوسائل والسبل لفعل ذلك وهى قوة الشوق .

د — يتدرج نفسه فى نمو ملكاتها الى قوة التمثيل التى تساعد فى أن يرسم لنفسه صورا معينة هى بمنزلة مثالات يتشوق اليها (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ص ٥٧ — ٥٨) .

٣ — بعد هذه القوى العامة البهيمية التى تهتم بالغذاء ، وبكُل ما يساعد الانسان فى حياته الدنيوية ، تظهر فى نفس الصبى القوة السبعية ويسمىها مسكويه قوة الغضب ، يدفع الطفل بها عن نفسه ما يؤذيه ، مرة بنفسه اذا استطاع ، واخرى بوالديه بالبكاء ان عجز . (مسكويه طهارة النفس ورقة ٣٩ والتهذيب ص ٥٨) .

٤ — ثم تظهر فيه قوة ارقى مما تقدم ، هى قوة التمييز ، وهى القوة التى تميزه عن غيره من سائر الموجودات باعتباره انسانا ، وهى قوة العقل ، وأول مظهر لها عند الطفل هو الحياة (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٥٨) ويعرف مسكويه الحياء بأنه « الخوف من ظهور شئ قبيح من الطفل ، وهو الاحساس بالجميل والقبيح ، واثير الأول على الثانى ، ويرى أن هذه القوى تتسلسل وسابقتها ضرورى للاحقتها ، وكلها لازمة ليصل الطفل الى حياة الفضيلة » (عبد العزيز عزت . ١٩٤٦ ، ٣٤٢) .

وحياة الفضيلة عند الطفل لها شرطان : شرط نفسى وشرط اجتماعى ، أما الأول فيتلخص فى الانطباع على الخير السليقة ، وبظهور الحياء والأطراق على الأرض . (مسكويه : ١٩٥٩ ، ص ٥٨) أما من كان وقحا بطبعه كان مثله كالخنزير الوحشى لا يطمع فى رياضته ، لأن نفسه العاقلة تصير خادمة لنفسه البهيمية ، ولنفسه الغضبية (المرجع السابق ص ٦٧) .

أما الشرط الاجتماعى فيتلخص فى ابعاد الصبى عن رفاق السوء ، ومخالطة الفاسدين بطبعهم ، لأن المخالطة تفسد بالموازنة والمداخلة (المرجع السابق ص ٥٩) هذا من جهة ومن جهة اخرى مصاحبتهم للأخبار وأهل الحكمة ، فان المثل الصالح ، والفعل الصالح مع الأخيار ، يقوى النفس ، ويشجعها على الفضائل (مسكويه ، ١٩٥٢ ، ص ٢٨٦) وأيضا ابعاد الأطفال من حين الى حين عن محيط الأسرة ، أى المحيط الذى يجرون فيه عادة كثيرا من العطف والتثعم الى محيط آخر ، يشعرون فيه بشئ من الجفاء والخشونة ، وعدم التواكل والاعتماد على الأهل (عبد العزيز عزت ، ١٩٤٦ و ص ٣٤٢) .

الذاكرة والتحصيل :

يقول مسكويه « أما العلوم والمعارف ، فالإنسان يحصلها في شبيبته بالخزانة له ، يرجع اليه متى شاء ، ويستخرج منه ما أراد : أعني القوة الذاكرة التي تستودع الأمور التي تستفاد من خارج ، أعني من العلماء والكتب ، أو التي تستفاد بالفكر والروية من داخل » (مسكويه وأبو حيان التوحيدى ، ١٩٥١ ، ص ١٧٣) .

ومعنى ذلك أن مسكويه قسم التحصيل الى قسمين :

١ - تحصيل العلوم من الخارج وهو في ذلك يستخدم الحواس ويخترن هذه العلوم في الذاكرة ، وهذا ما يوضحه مسكويه في موقع آخر بقوله « فما يأتيها (النفس) من الحس فانها تخزنه وشبيهه بالخزانة لها أعني موضع الذكرى (المرجع السابق ، ص ١١١) .

٢ - تحصيل للعلوم من الداخل باسترجاعها من العقل ، وتكرار تصوره لها ، حتى تنطبق في ذهنه ، ولذا فان العلم في نظر مسكويه يحتاج الى كثرة الدرس لأنه في أول الأمر يحصل منه الشيء الذي يسمى « حالا » ، ثم بعد ذلك بالتكرار يصير « ملكة » ثابتة (المرجع السابق ، ص ١١١) .

هذا وسنتناول باذن الله في العدد القادم من صحيفة التربية مايو ١٩٨٢ الجزء الثاني من هذا المقال (ب) « العلاج النفسي عند مسكويه » .



بناء الاختبارات المرجعية الميزان

للدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى

كلية التربية — جامعة الأزهر

تحدثنا فى مقال سابق فى « صحيفة التربية — العدد الرابع مايو ١٩٨١ » عن استراتيجيات جديدة لبناء الاختبارات التحصيلية ، وعرضنا بشئ من الإيجاز لتعريف كل من هذه الاختبارات وهى الاختبارات المرجعية المعيار ، والاختبارات المرجعية الميزان والتي تضم كل من الاختبارات المرجعية الهدف ، والاختبارات المرجعية النطاق ، وقد رمزنا لها على الترتيب بالرموز الانجليزية CRT, ORT, DRT, NRT. كما عرضنا تحليلا موازنا للفرض الرئيسى منها ، واستخداماتها ، وطرق تقرير نتائج البيانات المستمدة منها .

ونظرا لحدثة الاختبارات المرجعية الميزان وأهميتها Criterion — Referenced Tests (CRT) ، فأننى سأفرد هذا المقال لالقاء الضوء على احدى طرق بناء هذا النوع من الاختبارات .

فالاختبارات المرجعية الميزان تعتبر من المقاييس التربوية المعاصرة التى بدأت تفتشر فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ أوائل السبعينات من القرن الحالى ، وأصبحت تطبق فى دول كثيرة ضمن برامج التقويم التربوى .

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقدير أداء الفرد بالنسبة الى

أطار سلوكي Behavioral Domain — أي مجموعة من المعارف والمهارات Knowledges and Skills المعرفة بطريقة إجرائية (سلوكية) بصرف النظر عن موازنة أدائه بأداء غيره من الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار نفسه . أي أنه يمكن اعتبار الأداء في هذا النوع من الاختبارات مطلقا وليس نسبيا . ولذلك فإن هذا النوع من الاختبارات يناسب المواقف النوعية التي تتطلب قياس اتقان mastery الطالب لمجموعة من المهارات الأساسية Basic Skills التي ترتبط بمادة دراسية أو محتوى دراسي معين .

وفي الحقيقة أن بناء أي اختبار يتطلب وضع خطة تفصيلية تتضمن تحديدا للمحتوى والأهداف التي سيقاسها الاختبار قبل البدء في كتابة المفردات . إلا أن الأنواع الرئيسية الأربعة للاختبارات تتباين في دقة وتفصيل هذه الخطة .

ولكى ندرك مدى اختلاف طرق بناء الاختبارات المرجعية الميزان CRT عن طريف بناء الاختبارات المرجعية المعيار NRT ينبغي أن نعرض بإيجاز أولا للخطوات الرئيسية المستخدمة في بناء الاختبارات المرجعية المعيار .

خطوات بناء الاختبارات المرجعية المعيار (NRT) :

يتفق علماء القياس التربوي على خطوات بناء الاختبار المرجعي المعيار ، ويمكن إنجازها فيما يلي :

(١) وضع خطة تفصيلية للمحتوى المراد قياسه ، وتحديد هذا المحتوى ، ويراعى غالبا ترتيب الموضوعات المختلفة كما يتناولها المعلمون أثناء العملية التعليمية .

(٢) بناء جدول مواصفات الاختبار وهو جدول ثنائي البعد توضع الأهداف المتوقعة من دراسة المحتوى (غالبا تصاغ في عبارات الأهداف العامة مثل معرفة الجقائق والمصطلحات ، فهم القوانين ، تطبيق المبادئ ، وهيكذا) على بعده الأفقي ، ومحتوى الوحدة الدراسية أو الموضوعات

المختلفة على بعده الرأسى . وهنا يستعان بالتصنيفات المختلفة للأهداف التعليمية مثل تصنيف بلوم Bloom أو تصنيف Gagné فى تحديد المستويات المعرفية للأهداف .

(٣) كتابة مفردة اختبار (سؤال) أو أكثر لكل خلية من خلايا الجدول . وهنا يبذل كاتب المفردات قصارى جهده ليجعل كل مفردة تميز تميزا عاليا بين الطلاب ، حتى يمكن موازنة الطالب باقرانه ممن يطبق عليهم الاختبار نفسه ، وبذلك يمكن استخدام نتائج الاختبار فى اتخاذ قرارات تربوية صادقة على أساس هذه الفروق فى أداء الطلاب .

(٤) الاستعانة بمجموعة من خبراء المسادة الدراسية المدربين على طرق بناء هذا النوع من الاختبارات لمراجعة كل خطوة من الخطوات السابقة .

(٥) جمع البيانات المستمدة من الاعتبار وتحليلها بعد تطبيقه على عينة ممثلة من الطلاب الذين صمم الاختبار من أجلهم بغرض معرفة توزيع درجات كل مفردة على حدة ، وتوزيع الدرجات الكلية فى الاختبار الذى يفضل أن يكون قريبا من شكل المنحنى الاعتدالى . ولذلك تستبعد المفردات التى يجيب عليها أو يتركها معظم الطلاب . واستبقاء المفردات متوسطة الصعوبة هذه المفردات هى التى تكون الاختبار فى صورته النهائية .

طرق بناء الاختبارات المرجعية الميزان (CRT) :

ان بناء الاختبار المرجعى الميزان يحتاج أيضا الى اعداد خطة تفصيلية دقيقة قبل البدء الفعلى فى كتابة المفردات . الا أنه توجد مشكلات خاصة ببناء هذا النوع من الاختبارات ربما لا تنطبق على الاختبارات المرجعية المعيار .

لما لاختبارات المرجعية الميزان تستخدم لاتخاذ قرارات تعليمية تختلف عن القرارات التى تتخذ فى حالة الاختبارات المرجعية المعيار . فمن بين ما نهتم به فى الاختبارات المرجعية الميزان اتخاذ قرارات عن مستوى أداء كل فرد بالنسبة الى اطار من المعارف والمهارات الأساسية المعرفة تعريفا

تَقِيْقًا دُون مَوَازِنَتِهِ بِعُسْرِهِ مِنْ الْأَفْرَادِ . وَفِي الْحَقِيقَةِ فَإِنْ هَذَا الْأَطْكَارُ السَّلْوَكِي يَكُونُ بِمَنْزِلَةِ « الْمِيزَان Criterion » الَّذِي يَنْسَبُ إِلَيْهِ إِدَاءُ الْفَرْدِ . وَهَذَا بِالطَّبْعِ يَجْعَلُ تَحْدِيدَ هَذِهِ الْأَطْرَ السَّلْوَكِيَّةِ تَحْدِيدًا دَقِيقًا بِسَلِّ وَرَبْمَا تَحْدِيدًا كَامِلًا فِي بَعْضِ الْأَحْيَانِ هُوَ الْمَشْكَلَةُ الْأُولَى الَّتِي تَوَاجِهُهُ مِنْ يَقُومُ بِنِیَاءِ اخْتِبَارٍ مَرْجَعِي الْمِيزَانِ . وَرَبْمَا كَانَ هَذَا هُوَ السَّبَبُ الرَّئِیْسِي فِي الْمَحَاوَلَاتِ الْمُسْتَمْرَةِ مِنْ جَانِبِ عُلَمَاءِ الْقِيَاسِ التَّرْبَوِي — وَهَذِهِ الْمَحَاوَلَاتِ لَا تَزَالُ قَائِمَةً حَتَّى الْآنَ — لِلتَّوَصُّلِ إِلَى تَكْنُولُوجِيَّةٍ جَدِيدَةٍ تُسْتَخْدَمُ فِي تَحْدِيدِ هَذِهِ الْأَطْرَ . وَلَا غَرَابَةَ فِي ذَلِكَ فَالْاِخْتِبَارَاتِ الْمَرْجَعِيَّةِ الْمِيزَانِ لَا تَزَالُ فِي مَرَحَلَةِ الطُّفُولَةِ الْمُبْكَرَةِ إِذَا مَا وَازَنَاهَا بِالْاِخْتِبَارَاتِ الْمَرْجَعِيَّةِ الْمَعْيَارِ وَالَّتِي قَارِبَتْ سَنَ الرُّشْدِ .

وَقَدْ تَمَخَّضَتْ عَنْ هَذِهِ الْمَحَاوَلَاتِ طَرُقٌ مُخْتَلِفَةٌ لِیْنِیَاءِ الْاِخْتِبَارَاتِ الْمَرْجَعِيَّةِ الْمِيزَانِ تَتَبَايَنُ فِي دَقَّتِهَا فِي تَحْدِيدِ وَصِیَاغَةِ الْأَطْرَ السَّلْوَكِيَّةِ الْمُرَادِ قِيَاسُهَا . وَنَظَرًا لِضِيقِ الْمَسَاحَةِ فَانْنِي سَأَقْتَصِرُ عَلَى عَرْضِ مَوْجِزٍ لِأَحَدِي هَذِهِ الطَّرُقِ الثَّلَاثَةِ الْاِسْتِخْدَامِ فِي الْوَقْتِ الْحَالِي فِي الْوِلَايَاتِ الْمُنْحَدَةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ وَالَّتِي يَطْلُقُ عَلَيْهَا طَرِيقَةُ « مَوَاصِفَاتِ الْأَطْكَارِ السَّلْوَكِي أَوْ مَوَاصِفَاتِ الْاِخْتِبَارِ » Domain or Test Specifications.

وَتَنْسَبُ هَذِهِ الطَّرِيقَةُ إِلَى الْبُرُوفْسُورِ جِيمْسِ بَابَامِ W. James Popham عَالَمِ النَّفْسِ بِجَامِعَةِ كَالِيفُورْنِيَا — لُوسْ أَنْجِيلُوس . وَهُوَ الرَّجُلُ الَّذِي يَتَزَعَّمُ حَرَكَةَ الْاِخْتِبَارَاتِ الْمَرْجَعِيَّةِ الْمِيزَانِ فِي الْوِلَايَاتِ الْمُنْحَدَةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ وَخَارِجُهَا . وَيَرْجِعُ إِلَيْهِ فَضْلُ انْشَاءِ قِسْمِ تَبَادُلِ الْأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمَلْحَقِ بِمَرْكَزِ دَرَاَسَاتِ التَّقْوِيمِ الْقَائِمِ لِهَذِهِ الْجَامِعَةِ . وَيَطْلُقُ عَلَى هَذَا الْقِسْمِ Instructional Objectives Exchange وَيُرْمِزُ لَهُ اِخْتِصَارًا بِالرَّمْزِ IOX.

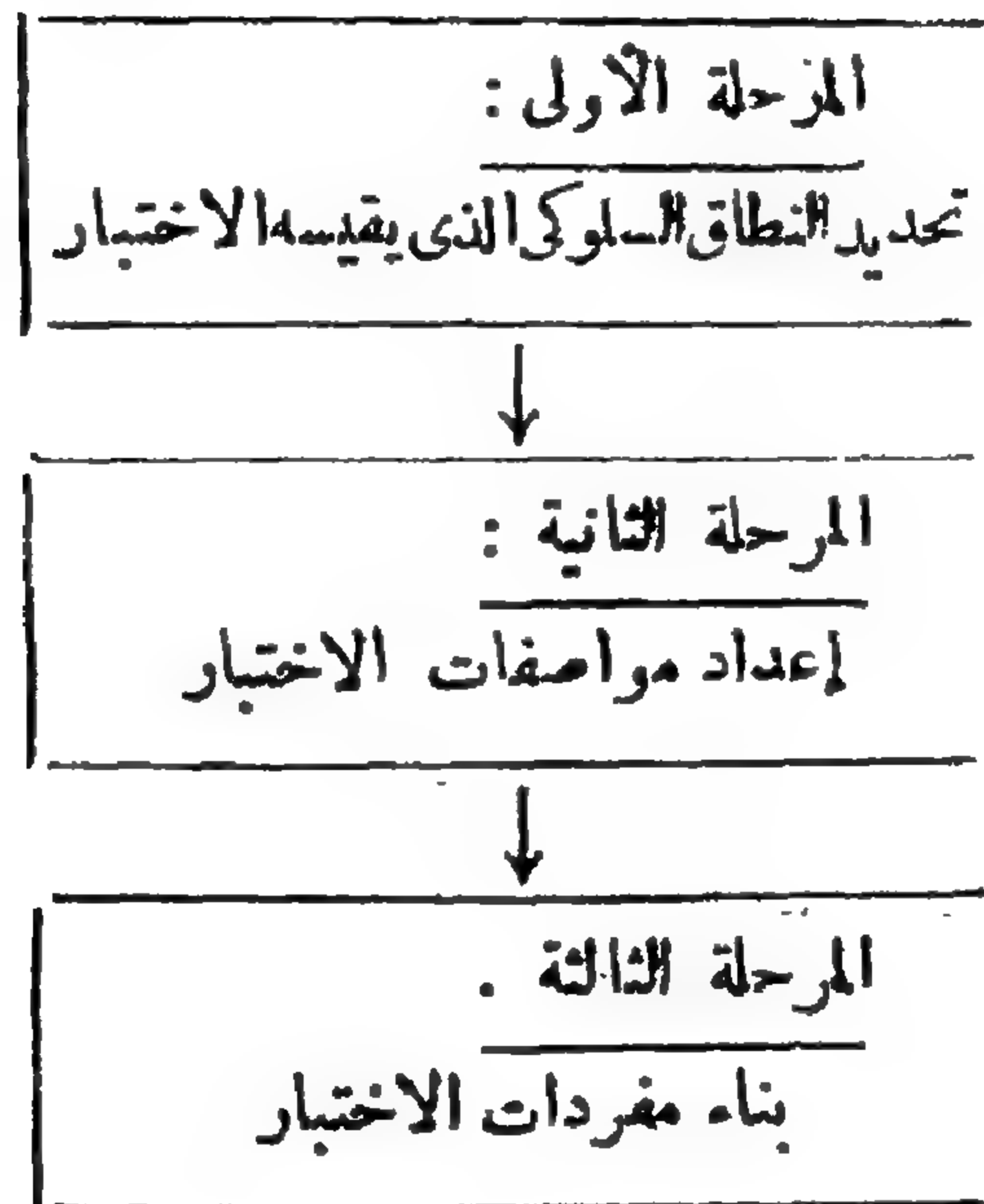
وَقَدْ اِسْتِخْدَمَ بَابَامِ Popham طَرِيقَتَهُ فِي بِنَاءِ عِدَدٍ كَبِيرٍ مِنَ الْاِخْتِبَارَاتِ الْمَرْجَعِيَّةِ الْمِيزَانِ الْمَتَدَاوِلَةِ دَاخِلَ الْوِلَايَاتِ الْمُنْحَدَةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ وَخَارِجُهَا عَنْ طَرِيقِ هَذَا الْقِسْمِ .

كَمَا اِسْتِخْدَمَ كَاتِبُ هَذَا الْمَقَالِ هَذِهِ الطَّرِيقَةَ فِي بِنَاءِ أَوَّلِ اخْتِبَارِ مَرْجَعِي الْمِيزَانِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مِصْرَ لِقِيَاسِ اِتْقَانِ الْمُعَلِّمِينَ وَطُلَّابِ كَلِّيَّاتِ

التربية للمهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية على أساس
الأهداف الإجرائية Behavioral Objectives (١) ، ويتكون
الاختبار من صورتين أ ، ب . وملحق بالاختبار دليل لبناء الاختبارات
المرجعية الميزان .

طريقة بابام Popham في بناء الاختبارات المرجعية الميزان :

يهر بناء الاختبار المرجعي الميزان بحسب هذه الطريقة في ثلاث مراحل
رئيسية يوضحها الشكل التخطيطي الانسيابي الآتي :



(١) صلاح الدين محمود علام: اختبار تشخيصي مرجعي الميزان لقياس
اتقان المعلمين للمهارات الأساسية في بناء الاختبارات المدرسية ، القاهرة،
الأنجلو ، ١٩٨٢ .

المرحلة الأولى :

يتضح من هذا الشكل أن المرحلة الرئيسية الأولى فى بناء هذا النوع من الاختبارات هو تعريف وتحديد الاطار أو النطاق السلوكى Behavioral Domain الذى سيقاسه مفردات الاختبار والذى سينسب اليه أداء الفرد . ويتضمن هذا التعريف أو التحديد اختيار مجموعة الأهداف الخاصة بمجال دراسى معين .

ويمكن الاستعانة فى ذلك بمجموعة من خبراء المادة الدراسية أو المجال المطلوب قياسه ، وخبراء المناهج ، كما يمكن تحليل المادة الدراسية تحليلًا يقسم بالعمق من حيث المحتوى والنواتج المتوقعة من دراسة ذلك المحتوى . ثم يتبع أسلوبًا معينًا لتنظيم الأهداف المرتبطة بكل من المحتوى والنواتج مثل التنظيم الهرمى و/ أو على هيئة تسلسل من الأهداف المرتبطة بمكونات المادة الدراسية (يطلق على هذا التنظيم فى مادة الرياضيات) (Strands) . وعند اختيار الأهداف يجب مراعاة الفترة التعليمية التى يحتاج اليها الطالب ليتقن هذه الأهداف أو السلوك المطلوب ، كما يجب اعطاء أولوية للأهداف القابلة للتحقيق ، فالقياس المرجعى الميزان يكون أكثر حساسية وتأثيرًا بالعملية التعليمية عن القياس المرجعى المعيار .

المرحلة الثانية : اعداد مواصفات الاختبار :

بعد تحديد النواتج التعليمية التى نتوقع تحقيقها من دراسة محتوى أو موضوع أو مادة دراسية معينة فإن المرحلة الثانية هى اعداد قائمة أو قوائم بمواصفات النطاق السلوكى أو مواصفات مفردات الاختبار التى ستبنى لقياس هذا النطاق . فهذه المواصفات تحدد النطاق السلوكى الذى سيقاسه الاختبار تحديداً أكثر تفصيلاً من عبارات الأهداف الإجرائية . وهى بمنزلة الميزان الذى ينسب اليه أداء الفرد ، فهى توضح ما يستطيع أن يؤديه الطالب وما لا يستطيع أن يؤديه ، كما أنها تساعد فى بناء مجموعة مثباتة من مفردات الاختبار طبقاً للنطاق السلوكى الذى تحدده هذه المواصفات .

وتتكون مواصفات الاختبار من ثلاثة عناصر رئيسية بالإضافة الى ملحق المواصفات نوجزها فيما يلي :

١ - **صياغة الهدف** : وهنا تصاغ النواتج التعليمية التي تحددت في المرحلة الأولى صياغة إجرائية . والهدف الإجرائي هو عبارة تصف السلوك المطلوب تحقيقه وقياسه بوساطة مفردة أو مفردات الاختبار . ويتكون الهدف الإجرائي عادة من أربع مكونات هي : الدارس - الفعل السلوكي action verb مثل يكتب ، يتعرف ، يحدد ، يميز وما شابه ذلك - شروط الأداء - مستوى الأداء ، ويمكن أن تقتصر على المكونات الثلاثة الأولى في صياغة الهدف الإجرائي .

مثال ذلك : ينطق الطالب مفردات اللغة نطقا سليما من الكتاب المقرر .
أو يتعرف على بعض خامات المعادن البسيطة .

٢ - **عناصر المثير Stimulus Attributes** : وهنا تحدد جميع العناصر التي تساعد في تكوين مجموعة المفردات التي تقيس الأهداف التي تمت صياغتها . وهذه الخطوة تعتبر بحق من أهم خطوات بناء الاختبار المرجعي الميزان وأصعبها . وهي تعتمد على ذكاء واستبصار من يقوم باعداد الاختبار . وهنا لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة لتحديد هذه العناصر .

ويعتمد اختيارنا لطريقة منها على طبيعة الأهداف والمحتوى فإذا كان المحتوى له طابع تكويني Structured مثل موضوعات الحساب أو العمليوم فإنه يمكن التوصل الى قواعد تكوين المفردات Item Generation Rules أو هيكل Algorithm يستخدم لتكوين حدود المحتوى . فمثلا اذا كان هدف ما في الحساب كالآتي : « يذكر التلميذ عددا أكبر أو أصغر من عدد معين » .

يمكن تصميم هيكل لبناء المفردات التي تقيس هذا الهدف كالآتي :

٤	٣	٢	١	
	أكبر من ١	أصغر من ١	أكبر من ١	[١]
	صفر > ١ > ١٨ ، صفر > ١ > ١٩	٢٠ > ١ > ١	صفر	[ب]
	١ + ١ = ٢ ، ٢٠ > ٢ > ١	١٩ > ١ > ١		

متكويين مفردة ما باستخدام هذا الهيكل لقياس الهدف يمكن اختيار العنصر (أ) من أى خلية من خلايا الجدول لتكمل العبارة «اذكر عددا ...» ثم نأخذ القيمة العددية التى تناظرها من تيم ب فى الصف التالى . فمثلا اذا اخترنا أكبر من ب ، صفر $\text{ب} \gg \text{ب}$ ١٩ من الصف التالى المناظر للحرف أ فان العبارة أى المفردة تصبح « اذكر عددا أكبر من ١٥ » مثلا .

وبالطبع ربما لا يتيسر ذلك فى مواد دراسية أخرى ، ولذلك يمكن فى هذه الحالات كتابة قائمة كاملة بالمحتوى الذى يتضمنه الاختبار أو نعزل خصائص عناصر هذا المحتوى ونعرض بعض أمثلة لما ينضمه هذا المحتوى * . ويجب أيضا أن يتضمن هذا القسم الميزات التى سوف تتضمنها مفردة الاختبار . فاذا كانت مفردة اختيار من متعدد سوف تستخدم لقياس الهدف ، يجب تحديد مكونات «العبارة الأساسية Stem» للمفردة ونوع المفردة أى اذا كانت تتطلب اختيار اجابة صحيحة أو أفضل الاجابات المعطاة .

وباختصار فان عناصر المثير تتكون من مجموعة من العبارات التى نحاول عن طريقها تحديد ووصف المثيرات التى نعرضها على الطالب فى مفردة الاختبار وهذه العناصر تساعد فى تكوين مفردات تقع فى حدود المواصفات المطلوبة .

٣ - عناصر الاستجابة Response Attributes :

وهى تتكون من مجموعة من العبارات التى نحاول عن طريقها تحديد نوع وطريقة الاستجابة لمفردات الاختبار . فاذا كانت المفردة من نوع الاختيار من متعدد فان عناصر الاستجابة يجب أن تتضمن قواعد تكوين المشتتات Distractors والاجابة الصحيحة . أما اذا كانت المفردة من النوع الذى يتطلب اجابة حرة مثل مفردات الاكمال أو المقال فان عناصر الاستجابة يجب أن تتضمن محكات تقدير الاجابة . ويجب أن تكون هذه

* لمزيد من التفاصيل فى هذا الشأن يمكن للقارئ الاطلاع على الاختبار الذى صممه كاتب هذا المقال والمشار اليه فيما سبق .

المحكيات تفصيلية واضحة بحيث يمكن استخدامها بسهولة وموضوعية الى حد ما للحكم على مدى صحة الاجابة .

ملحق المواصفات :

يضاف أحيانا الى العناصر الثلاثة الرئيسية السابقة ملحق للمواصفات تكتب فيه التفصيلات التي تؤدي الى مزيد من التوضيح لاحتوى مفردات الاختبار وعناصر المثير والاستجابة .

المرحلة الثالثة : بناء مفردات الاختبار .

مما لا شك فيه أن مرحلة بناء مفردات الاختبار تحتاج الى مهارة وذكاء من جانب من يقوم بكتابة المفردات طبقا لمواصفات الاختبار التي تسم اعداداها في المرحلة الثانية . وهنا يجب أن ترتبط سهولة أو صعوبة المفردات بمستوى صعوبة الأهداف . كما يجب الاستعانة بمجموعة من المحكمين لمراجعة المفردات للتأكد من مطابقتها لمواصفات الاختبار . اذ ربما يتضح أن المواصفات لا تسمح بدرجة كافية ببناء مفردات متجانسة .. وهنا يجب مراجعة المواصفات أو مراجعة المفردات حتى يصبح هناك تطابق بينهما .

وسوف أحاول في مقال قادم ان شاء الله ان اعرض لطرق تقدير ثبات وصدق محتوى هذا النوع من الاختبارات وغيرها من الخصائص السيكمترية .

الفن والتربية الفنية في مؤتمر روتردام

الدكتور محمود البسيوني

عميد المعهد العالي للتربية الفنية (سابقا)

تنظم الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن (انسيا) (١) مؤتمرا دوليا كل ثلاث سنوات في احدى المدن الرئيسية في العالم . وانعقد المؤتمر الرابع والعشرون في مدينة روتردام بهولاندة في الفترة من ١٠-١٧ اغسطس ١٩٨١ ، وسبقته حلقة بحث استغرقت اليومين السابع والثامن من الشهر نفسه .

كان عنوان المؤتمر « التربية الفنية — العملية — ونتائجها » (٢) ، وأسهم في المؤتمر مائة وأربعة من المفكرين وأساتذة الجامعات من مختلف أنحاء العالم ، بجانب عدد من الثقاة الذين القوا بحوثهم في الاجتماعات العامة ، كما حضره أكثر من ألف من المشتغلين بمجالات الفن والتربية الفنية بفروعها المتعددة في مختلف المستويات .

وقد اشترك في المؤتمر ممثلون لعدد كبير من الدول ، منها : الأرجنتين ، واستراليا ، والنمسا ، وبلجيكا ، والبرازيل ، وبلغاريا ، وكندا ، وقبرص ، وتشيكوسلوفاكيا ، والدنمارك ، ومصر وفنلندا ، وفرنسا ، والمانيا الغربية ، وانجلترا ، وهونج كونج ، والمجر ، وأيسلنده ، والهند ، وأيرلنده ، واسرائيل ، وايطاليا ، واليابان ، وهولانده ، وكينيا ، ونيوزيلنده ، ونيجيريا ، والنرويج ، وبيرو ، والفلبين ، وبولنده ، والبرتغال ، والسعودية ، واسبانيا ، والولايات المتحدة ، والمكسيك .

وقد حضرت ملكة هولاندة (٣) وشاهدت العرض التمثيلي الصامت الذي أعد بهذه المناسبة .

واتجه المؤتمر فى تنظيمه الى محاضرات عامة يصحبها مناقشات ، وانقسم المؤتمر فى حلقات للاستماع لبحوث من أنحاء العالم ، موزعة حسب لغات المؤتمر . الهولندية ، والانجليزية ، والفرنسية ، والألمانية . وكانت هناك ترجمة فورية فى الاجتماعات العامة . وصاحب المؤتمر معرض كبير يمثل غالبية الدول المشتركة ، وعرض انتاج فنى للأطفال والشباب من سن ما قبل المدرسة حتى التعليم العالى ، بمختلف الخامات ، وكان يظهر فيه بوضوح الاهتمامات البيئية لكل دولة . واستعين بوسائل حديثة ، سمعية ، وبصرية لجعل العرض ميسورا للمشاهدين . ومن أهم المظاهر التى شوهدت المعروضات التى تقدمت بها النمسا لبعض تلاميذ فرانز تشرك ، والتى انتجت منذ نصف قرن ، وكان سببها التحول الكبير الذى اثر فى مسار التربية الفنية فى مختلف أنحاء العالم .

وليس من الميسور حصر الأحاديث ، والأبحاث فى مقال محدود ، لكن يمكن التحدث عن مجمل الصراعات الفكرية التى دارت فى حلقة البحث التى سبقت المؤتمر ، وامتد أثرها فى حلقات المناقشة داخل ردهات المؤتمر . ومن الطريف أن كل قاعة أخذت اسم واحد من مشاهير الفنانين : بيكاسو ، رمبرانت ، فان جوخ ، كاندنسكى ، كلى ، موندريان ، مور ، دالى ، أوتامارو ، تخليدا لذكراهم .

عرض المتحدث الألمانى (٤) لفكرة ان السياسة لها التأثير الأول فى مسار التربية الفنية ، وادعى بأن السياسيين هم الذين يحددون اطار الحركة ، الذى من خلاله ينشط رجال التربية الفنية وغيرهم ، ولا يمكن أن تقوم للتربية الفنية قائمة مستقلة ، طالما كان الاطار السياسى هو المسيطر . ومن خلال الأيديولوجيات التى تمارسها الدول تتقرر شئون التعليم ، وتصطبغ التنشئة ، وتتأثر بالتالى ممارسات التربية الفنية .

وهذا الراى ، وان صح فى بعض المجالات ، لا يصح فى مجالات أخرى . وقد قامت معارضة لهذا الراى كان السكاتب من بين أنصارها ، والمعارضة تستند الى أن التربية الفنية تتركز على الخبرة الجمالية، وتتضمن

هذه بدورها تعليم الصغار كيف يرون الجمال ، ويتذوقونه ، فى الطبيعة ، وفى شتى مرافق الحياة . رؤية الجمال تستند الى نوع من الميكانزم ، يستجيب من خلاله الرأى استجابة وجدانية للمؤثرات الخارجية ، فما دخل السياسة فى هذه الرؤية ؟ انها تقوم على تجربة فردية . ولما اعترض الكاتب فى حلقة البحث على رأى المحاضر الألماني رد عليه بأن رجال التربية الفنية يمثلون اقلية ، شأنهم فى ذلك شأن سائر الاقليات ، يجرفهم عادة التيار السياسى ، ويطويهم تحت لوائه .

وكان بجوار الكاتب استاذ ألماني آخر قال : انه لم يرد على سؤالى !! فقلت له ان حسابيه البشرى طوى رجال التربية الفنية كأقلية تحت سيطرة رجال الحكم ، أيا كان منهجهم ، وعارض استاذ أمريكى (5) الفكرة بحجة أن السياسى ، كأي فرد فى المجتمع ، ليس لديه امكانية خاصة لتمييز الصواب من الخطأ ، قبل الخوض فى تجارب الحياة ، ومن يدرينا ؟ انه ربما يكون على خطأ . وكان من رأى الأمريكى ان السعى فى مجرى البحث ، وفى صراع الحياة ذاتها دون تسلط خارجى ، هو هدف التربية ذاته ، واستشهد بديوى الذى يرى أن لا هدف للتربية خارج نطاق التربية — أى انها هدف فى حد ذاتها ، ولا تتخذ كمبرر لشيء خارجى ، سواء اكان هذا المبرر رايسا سياسيا ، أو أيديولوجية معينة .

وكان المستمعون يشاركون أحيانا بالتصفيق ، وأخرى بالهمس ، وثالثة بالإيمان ، لأن صراع الفكر كان آخذا حده فى موجات متغيرة من التلاحم .

ولفنتقل لفكر أمريكى آخر (٦) ، حاول أن يعطى معالم لما نسميه عادة « الاستعداد » فى الفن ، ويبحث مستفيض ربط بين دراسته للاستعداد الفنى ، والذكاء . وحاول أن يفرق بين الاستعداد ، والموهبة ، والذكاء (٦) . وأثار جدلا كثيرا حول ما قدمه . تساءل الكاتب معلقا على قول الباحث « ان الأطفال يختلفون فى استعداداتهم فى الدرجة لا فى النوع » . وهو مبدا استمده المحاضر من دراسته المقارنة بين الاستعداد والذكاء . ويتلخص التساؤل فى أن انتاج الأطفال الفنى اذا رايناه من وجهة نظر الباحث ، معناه أن كل الأطفال سينخرطون تحت نسق واحد، أو فضيلة واحدة . ويتفاوتون فى هذا الإطار . معنى هذا ان الفكرة التى قدمها الباحث ستصيب المتعلمين فى قالب واحد ، بدلا من أن نراهم ، ولهم اتجاهات مختلفة ، كما اثبتت

ذلك نظرية الأنماط التي قدمها كارل يونج ، ووجد لها باحث التربية الفنية صدى في الأنماط الفنية في التعبيرات ، منهم لوكيه الفرنسي ، وهيرت ريد الانجليزى ، وفكتور لونغلد الأمريكى (من أصل المانى) وغيرهم . ورد المحاضر على التساؤل حاصرا نفسه فيما كان يفتى به فيكتور لونغلد من أن الأنماط لا تمثل شيئا جامدا ، فالأطفال يميلون الى أن تتجه الى هذا النمط أو ذاك ، مما يدل على أن هذا الاتجاه من وليس جامدا . وعلى ذلك لم يدخل الباحث في اعتباره الفروق الفردية التي تنجم عن تعدد الأنماط ، ونظر إليها على أنها استوعبت في « الاستعداد » كما تصوره — وهو في الحقيقة أمر يحتاج الى مزيد من البحث والتوثيق .

وأثير جدل حول التقويم قدمته باحثة مجرية (٧) ، وكانت تعرض للأساليب الشائعة في التفتيش ، وكتابة التقارير ، والسرية المتبعة ، والترقية على أساس التقارير السرية . وكانت ملاحظاتها تبين أن عملية التقويم النمطى هي السائدة ، وقد علق الكاتب على ما دار في البحث مشيرا الى أهمية التقويم الذاتى ، على أساس أن مدرس « التربية الفنية » مواطن قبل أى شيء ، وله حقوقه الانسانية . وهو يتطلع الى النمو ، والنمو عملية ذاتية ، ان لم يع بها نتيجة نقده لنفسه بنفسه ، ومحاولة التغيير ، فليس من المتوقع أن يأتى له التغيير من الخارج ، حيث أن نظام التقويم من الخارج بالضغط المتبع ، يحول التقويم عادة الى نوع من النفاق ، ارضاء للرؤساء ، وتزلفا للمشرفين . وبعد حوار وافقت المحاضرة على هذا الرأي في أثناء المناقشة ، وبعد انتهائها .

واستعرض باحث أمريكى (٨) مناظر القصة المسلسلة التي يعبر عنها الأطفال عادة في ستة مستطيلات أو أكثر في تتابع ، كما هو الحال في « الكوميك ستربس » التي تظهر في المجالات الأمريكية ، وأبدى آراء حول طبيعة تلك القصص ومصنفاتها وأهميتها بعامة للأطفال . وفي لقاء شخصى مع الباحث تحدث الكاتب معترضا على أن الرسوم التي يعرضها تؤول بعامة من العامل الجمالى ، فكيف يمكن أن تغذى هذه القصص خيال الأطفال ، وترفع من مستوى انواقهم . وكان الباحث يعرض لمنهج القصص المصورة عند الأطفال الأمريكيين والأطفال المصريين . وقال الباحث ان هذه الرسوم تمثل بالنسبة اليه نوعا من « الأيس كريم » له مذاقه الخاص

عنده . وكلامه هذا يعتبر مبررا لتقبل هذا النوع من الرسوم ، ودراسته ، ولا يعترض الكاتب على أهمية البحث والدراسة ، ولكنه يتساءل : أليس من المفروض المتفق عليها في مجال التربية الفنية ، أن تتسم رسوم الأطفال بالصبغة الجمالية ، أو يكون الجمال أحد مقوماتها الرئيسية ؟

لقد ناقش الكاتب الموضوع مع استاذ أمريكي آخر (٩) ، واتفق على أنها نقطة جدلية يمكن معارضة الرأي فيها بالحجج ، طالما كان الهدف مجال التربية الفنية ، وما يرتبط به .

وسواء وافق المحاضر أم لا ، فاعتقاد الكاتب أن رسوم الأطفال اذا خلت من المقومات الفنية ، فقدت قيمتها بالنسبة للعملية الإبداعية ، والنمو الفني . وقد أشار هيربرت ريد (١٠) هذه النقطة منذ سنوات مبكرة في نقده لاختبار الذكاء الذي قدمته فلورنس جودانف ، في أنه يخلو من العوامل الجمالية . وكانت جودانف قد قدمت اختبارا لقياس الذكاء (١١) باستخدام رسوم الأطفال وللنقد أثره في مضامين التربية الفنية ، وممارساتها من الوجهة الإبداعية .

وشمة قضية أخرى أثارها الكاتب (١٢) في بحث القاء عن « التكامل كهدف للتربية الفنية » اذ تبين له أن التربية الفنية توضع لها أهداف متعددة: سياسية ، واجتماعية ، وجمالية ، وأخلاقية ، واقتصادية ، وفنية ، وتقنية ... الخ وينتهي المطاف بالمدرسين الى تفتيت العملية التربوية من خلال الفن لمشايعة هذا الهدف أو ذاك . لقد أكد في بحثه ان العملية التربوية من خلال الفن لها تكاملها الذاتي ، وهي حينما تتكامل تؤثر بدورها على تكامل الكائن الحي ، وهو في مسيس الحاجة اليه ، في عالم تستعر فيه الصراعات ، والصدامات ، بين الشرق والغرب ، الشيوعى والراسمالي . ونادى بتحطيم الفواصل المفتعلة بين الكائن الحي وبينه ، وبين العلم والفن ، وبين العملية التعليمية ونتاجها المتكامل ذي الطابع الجمالى . واستند في بحثه الى الفلسفة البرجماتية بزعامة ديوى ، وأبحاث هيربرت ريد ، ونظرية الجشطات التى اتفقت كلها على أن الكل أكثر من مجموع الأجزاء ، وحينما يفسر الكل بتغير الأجزاء ، وحينما تتغير الأجزاء تنتهى بكميات مغايرة . فمراعاة الكل تفهم الشخصية نحو التكامل من خلال العملية التعليمية في نطاق الفن .

ولم يكن الكاتب وحده في هذا الاتجاه ، فقد تبادل معه أحد الأساتذة .
(١٣) بحثا غايته الاتجاه نفسه ، كما شاهد حلقة أخرى عرض فيها إمريكي
(١٤) الاتجاهات الفكرية في التعليم في إحدى الولايات الأمريكية التي يتم
فيها التنسيق بين النشاطات الفنية جميعها ، بعضها بجوار البعض الآخر ،
وبخاصة في المرحلة الابتدائية ، حيث تخطط الجوانب : الموسيقية ،
والتشكيلية ، والدراما ، والرقص ، والغناء ، وفن الإعلان ، والديكور ،
والماكياج ، والاضاءة ... في ترابط ، وعرض ذلك بأمثلة توضح حيوية
التلاميذ والتلميذات في أثناء تفاعلهم في شتى النشاطات .

لا شك أن مؤتمر روتردام كان كسوق عكاظ . نجاء اليه الخبراء من
انحاء المعمورة ، كل يدلى بدلوه ، ويعرض بضاعته ، وفي خلال أيام قليلة ،
كان ثراء الفكر ، وتبادل الخبرات يمثل مهرجانا مليئا بالحيوية ، والأفكار
القدمية حول مكانة الفن في التربية ، والدور الذي يمكن أن يؤديه الفن
ليكون شخصيات متزنة ، حساسة ، ما أشد الحاجة اليها في عالم متغير
مملوء بالصراعات .

وأهم توصية يمكن الخروج بها من المؤتمر ، أن تهتم الدول العربية
بإرسال ممثلين لها في المؤتمرات القادمة . حتى لا تكون تلك المؤتمرات حكرًا
على دول الغرب . وهناك توصية لا نقل شأنًا عن ذلك أن تهتم البلاد
العربية بالبحوث في مجال التربية الفنية ، ليكون التمثيل في المؤتمرات
القادمة على أساس تقديم خلاصات هذه البحوث ، فتظهر رؤى شرقية بجوار
الرؤى الغربية ، فيتيسر اسهامنا في الخبرة الفنية على النطاق الدولي .

(٢)

مقرر مقدم إلى مدرسة التعليم الأساسي

التصميم على المشغولات الجلدية

للدكتور سليمان محمود حسن

كلية التربية الفنية — جامعة حلوان

قدمنا في عدد يناير ١٩٨٢ موضوعا عن اشغال الجلد كمجال ملائم لمدرسة التعليم الأساسي ، وتناولنا خامة الجلد من الناحية التاريخية ومن حيث أنواع الجلود ومكوناتها وأساليب معالجتها لاكسابها القدرة على مقاومة التلف والتبيس ، ثم أوضحنا مراحل دباغة الجلد وقابليته للصبغ والناون ، وأنهينا ذلك بالحديث عن الانفرادات والنجميع للمشغولات الجلدية . ونتابع في هذا المقال الأساليب الزخرفية المتنوعة التي يمكن تطبيقها على الجلد .

التصميم بالأوان أكريليك :

من الممكن تلوين الجلد بنوع آخر من الألوان يعرف بالأكريليك (acrylics) وهي ألوان تحضر كيميائيا ولها تأثيرات مختلفة عن الصبغات ، فبينما تنفذ الصبغة من خلال الجلد فان هذه الألوان تبقى عند سطحه ، كما أن لها تأثيرا غير شفاف ، ويمكن خلط هذا النوع من الألوان مع ألوان (poster paint) حيث يمكن الحصول على نتائج أكثر تنوعا . ومن غير الملائم مع هذا النوع من الألوان استخدام جلد مزابر (suede) أو جلد لامع المسطح ، حيث يعمل المسطح اللامع

على جميع اللون وعدم ميله الى التوزيع المتكافئ على السطح ، كما أنه يعمل على تساقط اللون لعدم ثباته على السطح ، وفى هذه الحالة يمكن صنفرة الأماكن التى ستوضع فوقها الألوان . ومن الأنسب استخدام جلد أكثر صلابة وسمكا ، حيث تعمل الأنواع الرقيقة اللينة على عدم ثبات اللون فوق سطح الجلد .

وبعد الانتهاء من التصميم ، وتمام جفاف الألوان ، من الممكن استخدام صابون السروج (saddle soap) فى عملية تدليك فوق الأجزاء التى صبغت حتى يعطيها سطحا لامعا ، وهو يعمل أيضا على دمج الموبرات الزائدة مما يجعل السطح يبدو مصقولا ، كذلك يمكن استخدام صابون السروج فى علاج القطاعات المكشوفة من سمك الجلد فتبدو ناعمة لامعة.

التصميم برذاذ الألوان :

ومن الممكن استخدام خاصية رش الألوان بطريقة الضغط الهوائى كألوان الدوكو بوساطة مسدس رش (أو عبوات الوان الرش المعدة خصيصا) (spray enamel) ، واسلوب رش الألوان على الجلد من الممكن استخدامه للحصول على تدرجات لونية جميلة يستحيل الحصول عليها بغير هذه الطريقة ، كما أن من الممكن استخدام هذا الأسلوب فى الحصول على تأثيرات فنية عن طريق تغطية الأجزاء غير المطلوب تلوينها ، وتعرض الأجزاء المراد تلوينها ، ثم اشراك أكثر من لون فى عملية الرش اللونى بحيث تتداخل الألوان (gradation) . ومن الممكن استخدام « سيلوتيب » أو أى لاصق ملائم لتغطية سطح الجلد ثم كشف الأجزاء المراد رشها عن طريق تفرينها بطرف مقطع أو موس برقة متناهية حتى لا يصل القطع الى الجلد . وفى كل الأحوال يجب التجريب أولا على قطعة صغيرة من الجلد نفسه المراد زخرفته قبل المغامرة فى عمل ما .

التصميم بالأحبار الملونة :

ويجوز استخدام الأحبار الملونة فى الزخرفة على الجلد باستخدام أداة ملائمة ، مثل سنون الخط و سنون الرسم و اقلام الغاب ، والفرجون

(1) Herb Genfan & Lyn Taelzsch: *Leather Decoration*, London, Pitman. 1976, p. 17.

أيضا ، وذلك للحصول على تأثيرات خطية أو مساحات بخشب جلجلة التصميم . والأحبار التي يجوز استخدامها بنجاح على الجلد هي الأحبار الثابتة (waterproof) ، وهي ذاتها الأحبار التي تثبت صلاحيتها في الثبات على الورق . ومن الممكن استخدام تأثيرات غساية في السدقة باستخدام مقنوعات من الستون الرفيعة ، وهي أكبر ميزة يمكن أن تعطىها استخدام مثل هذه الأحبار .

الطباعة على الجلد :

وبعض أساليب الطباعة من الممكن تطبيقها على الجلد ، مثل أسلوب الطباعة بطريق « القالب » أو « الكليشييه » ، وأسلوب الاستنسل . أما أسلوب الطباعة على الجلد بطريق القالب فهو مثابه تقريبا لأسلوب الطباعة على الأقمشة . ومن الممكن الحصول على نتائج مناسبة لخامة الجلد إذا كان القالب مصنوعا من معدن وباستخدام مكبس خاص حيث يمكن طبع التصميم وجعله غائرا قليلا مما يساعد في بقاء اللون . والطباعة بطريقة الضغط هذه تكون مثالية في حالة الجلود المصبوغة صبغا خفيفا أو غير المصبوغة . وسواء أكان الجلد مصبوغا أم غير مصبوغ فمن الممكن الطبع عليه بطريقة القالب العادي دون مكبس ، بل يكفي بالطرق الخفيف فوق القالب عند الطبع ، وفي هذه الحالة تستخدم ألوان لزجة سميكة القوام حتى تضمن تغطيتها لسطح الجلد .

والطباعة بالاستنسل يلزمها اعداد التصميم وتقريفه على قطعة من المعدن (شريحة) ولتكن من النحاس أو الألمنيوم (١) ، حيث توضع فوق قطعة الجلد المراد طبع التصميم عليها . بأحكام بحيث ينطبق السطحان : سطح الجلد و سطح المعدن . ثم تبدأ عملية الرش بمسحس نوكو ، ومن ثم تتكرر هذه العملية على الوجه الذي يتطلبه التصميم . ومن الممكن بدلا من الرش استخدام « مدقات » بالنوع نفسه المستخدم في الطباعة على الأقمشة (وهي فرش قصيرة شعرها صلب نوعا) ، ومن الطبيعي أن

١ - من الممكن استبدال (الجاغ) بالمعدن .

تكون الألوان في هذه الحالة ذات كثافة عالية ، فسيولة الألوان تؤدي إلى تشويه التصميم بفعل انسيابها على سطح الجلد .

تمويه الجلد بالذهب .:

و هناك نوع من الأساليب الزخرفة على الجلد هو أكثرها انبهارا وشيوعا . وهذا الأسلوب هو من تمويه الجلد بالذهب (gilding) وقد تطور هذا الفن ونما كجزء من حرفة تجليد الكتب ، ولم يعرف أصل هذا الفن ، فالمعروف أنه كن يطبق في سوريا قبل القرن الثالث عشر الميلادي . كذلك عرف في الغرب وبخاصة في إيطاليا بعد سقوط القسطنطينية في ١٤٣١م . ومن حوالي المائة عام نظم الحرفيون الإيطاليون تقاليد هذا الفن حيث ارتقوا به ، وامثلة عديدة من انتاجهم لا تزال تحفظ ضمن مجموعات المتاحف في أنحاء كثيرة من العالم . وأسلوب زخرفة الجلود برقائيق من الذهب بطريقة الضغط (gold tooling) مع الجلد كان ينفذ هناك بتنوع كبير في الأساليب الزخرفية . ومن الواضح أن تقاليد هذا الفن في فلورنسا الحديثة ماتزال تذكرنا بالنماذج الأولى التي اشتهرت بها فلورنسا القديمة . وبجانب رقائيق الذهب كان هناك أيضا مسحوق الذهب الذي كان يطبق على الجلد (٢) .

أما في الوقت الحالي فتنتشر طريقة التذهيب على الجلد بأسلوب أيسر كثيرا مما كان في الماضي ، حيث يوجد نوع من ورق السلوفان مجهز على أحد وجهيه بالذهب ، ويوجد هذا الورق في مساحات عرضها حوالي ٦٠ سم وطولها ٥٠ مترا ، وبطبيعة الحال من الممكن الحصول على مساحات تتناسب المتطلبات المتنوعة للتصميمات . أما طريقة نقل الذهب من على ورق السلوفان على سطح الجلد فتكون بوضع سطح السلوفان المغطى بالذهب على وجه الجلد ، وعن طريق الضغط مع التسخين الملازم فوق السلوفان ينتقل الذهب من السلوفان الى سطح الجلد . وهذه الطريقة تستخدم في تذهيب بيانات الكتب على كعوبها المصنوعة من الجلد، كما تستخدم مع « اسطوانات » عسارة عن (كليشيوات) ذات تصميمات

(2) L. Griswold; op. cit., p. 152.

زخرفية لتزيين تشطوخ الجلد الذي يعطى غلاف الكتاب أو (الألبوم) .
وبعض المحافظ والأكياس والمقاعد حيث يتم وضع هذه الاسطوانات
فوق سطح السلوفان ، ثم يوضع الجلد من أسفل بلاصقا لسطح الذهب ،
ويتم الضغط على المجموعة بمكبس خاص مع التسخين المناسب حيث
ينتقل التصميم إلى سطح الجلد عند الأجزاء البارزة من الكيشيه ، وهي
الأجزاء الواقعة عليها الضغط الذي ينتقل إلى الجلد حيث يؤثر هذا الضغط
في سطح الجلد بما يجعل الأجزاء المذهبة غائرة . وهذا يعمل على بقائها
مدة أطول لبعدها عن الاحتكاك .

وهناك عدة ألوان من هذا النوع تعطى مظهرا معدنيا بخلاف لون
الذهب ، من هذه الألوان الفضي والأحمر المعدني والأخضر المعدني والأزرق
المعدني وهي تطبق على الجلد بالأسلوب نفسه ، ومعدة على
مساحات بالأبعاد نفسها المعد بها الذهب .

الضغط على الجلد :

والضغط على الجلد (tooling) هو أسلوب شائع في أنحاء
كثيرة من العالم ، ويستخدم لانجازه أقلام تجسيم وضغط تشبه « الدفر »
المستخدمة في النحت . وهي أدوات معدنية لها نهايات ذات أشكال
متنوعة لتلائم أغراض التجسيم والضغط المتعددة حيث ينفذ الضغط بالأداة
المسوكة باليد كمسكة القلم عند الكتابة ، ثم تبدأ عملية تدليك
massage للجلد — بعد تنديته بالماء — بحركة دائرية أو ترددية تبعاً
لطبيعة التصميم ، ومع استمرار الضغط يهبط الجلد ويتغير لونه الذي
يكون أكثر دكنة .

وأدوات الضغط (modeling tools) منها ما هو معد لأن يكون في
كل طرف شكل معين يؤدي غرضاً بذاته . ومن الممكن الضغط على الجلد
بأداة خشبية تشبه الدفرة ، ولكن يقتصر استخدام هذه الأداة على
المساحات الكبيرة التي تحتاج إلى هبوط أجزاء كثيرة من سطح الجلد .
وهناك أداة أخرى تعرف «بالمكواة» وهي قطعة صغيرة من المعدن مسطحة
وتشبه المكواة في شكلها ولها يد من الخشب ، وتستخدم وهي ساخنة في

المروزة على سطح الجلد المندى بالماء تجعل على هبوط مسطحه ، كما انها تجعل هذه الأجزاء لامعة .

وينقل التصميم من الورق على الجلد عن طريق تثبيت ورقة التصميم فوق سطح الجلد ثم يضغط على حدود الرسم بوساطة قلم نقسل () وهو يشبه المخراز طرفه غير مدبب بل ملمس نسبيا لتقدم قطع الورق أثناء النقل) ونوع الجلد الذى يصلح لهذه الطريقة هو النوع السميك نوعا والذى يتميز بصلابة نوعية ، ولا يكون مصبوغا بل بلونه الطبيعى . وبعض الجلود المصبوغة صبغا خفيفا لا تحول دون عملية الضغط والتصميم على الجلد، ولكن بإمكانات أقل مما لو كان الجلد بلونه الطبيعى . . . ويجب أن تعاد تندية الجلد كلما جف ، مع ملاحظة أن الأجزاء التى تم ضغطها لا تندى بعد ذلك . ومن المستحسن تندية الجزء الذى يجرى عليه الضغط والتصميم بوساطة قطعة اسفنج أو قماش مبللة بالماء ، ثم يندى جزء آخر وهكذا .

والمفروض فى هذا الأسلوب أن يضغط على الجلد — من الوجهه فقط — على الأجزاء المراد جعلها غائرة وترك الأجزاء الأخرى بارزة دون محاولة الضغط من الخلف (كما يحدث فى رقائق المعادن) بفرض تأكيد بروز الوحدات البارزة ، فالضغط من الخلف لا يؤكد — فى الحقيقة — بروز الأشكال من الأمام ، بل يجعلها أكثر عرضة للاختفاء . فالضغط والتصميم السليمان على الجلد يعتمدان على وجود أجزاء مضغوطة وأخرى غير مضغوطة ، فيعطيان مستويين أحدهما غائر (المضغوط) والآخر مرتفع (غير المضغوط) . أما الوجه الآخر من الجلد فيكون فى مستوى واحد ، ولهذا ينشأ عندها مسكان من الجلد بهذه الطريقة . لما اذا ضغطنا من أسفل بقصد تأكيد بروز الأجزاء البارزة من الوجه فإتينا نجعل الجلد فى النهاية ذا سمك واحد ، وبالتالي يكون عرضة للاختفاء بسبب مرونته .

التصميم بالأقلام النقش :

وبجانب طريقة الضغط والتشكيل السالفة ، هناك طريقة أخرى يتم فيها أيضا الضغط على الجلد ولكن بوساطة أقلام نقشى (stamps) كل قلم يحمل شكلا خاصا (كالأخفاف) بأشكال متنوعة شكلا وصبغا باختلاف

الأقلام ، وتحتوى هذه الأشكال على عناصر هندسية ونباتية ومنها يحمل هيئة المربعات والمثلثات والنجوم ، أو ما يمثل زهورا أو أوراقا أو وحدات طبيعية أخرى .

والقلم النقش تصنع من الصلب ويستخدم معها مطرقة خشبية وكتلة (مستوية السطح) من جذع شجرة ، فتوضع قطعة الجلد المندى بالماء على الكتلة الخشبية ثم يبدأ العمل بوضع القلم المختار عموديا فى المكان المخصص تبعا للتصميم ، ثم الطرق عليه من أعلى . وكل طريقة تعنى أن وحدة زخرفية قد ضغطت على سطح الجلد . ومن الطبيعي أن تكون الطرقات منتظمة القوة حتى تعطينا نوعا من التكافؤ فى الوحدات .

واسلوب الضغط بهذه الطريقة يمكن اثراؤه بتظليلات خفيفة من لون مقارب للون الجلد عن طريق مسح سطحه بقطعة مبللة قليلا بالصبغة ، حيث تمر على الأجزاء البارزة دون الغائرة ، ومن الممكن التحكم فى هذه الملامس بالتجريب .

وهناك طريقة شائعة على المستوى التجارى تستخدم فيها (اسطوانات) مسطحة اشبه (بالكليشيهات) وهى من المعدن الصلب ، ثم توضع فوق الجلد المندى داخل مكبس ويضغط على الاثنين مدة حيث ترى رسم الاسطوانة بوضوح فائرا عند سطح الجلد ، وهذه الطريقة شائعة فى جلود الكتب والألبومات على نحو ما رأينا فى التذهيب .

ننتقل بعد هذا الى أساليب أخرى من أساليب التشكيل على الجلد، حيث تعتمد على عمليات من طبيعة أخرى غير التلوين أو الضغط ، مثل التدكيك والأبليك والتضفير والحرق .

اسلوب التدكيك :

وهذا الأسلوب مؤداه مرور شرائط من « الجلد المضاف » من خلال فتحات فى الجلد الممثل للأرضية ، ويكون الشريط المسار من أعلى وأسفل بمزلة اللحمة فى النسيج ، بينما تجعل الفتحات المسببات بين خطوط السدي . ويفضل أن يكون الجلد المضاف أرق من جلد الأرضية حتى يمكن

أن يتخلل الفتحات ببساطة ويسر ، ومن الممكن استنباط تطبيقات عديدة لهذا الأسلوب على النحو التالي :

● أحداث فتحات طويلة متوازية وهى نهمل سدى النسيج ثم المرور من خلال الفتحات بحسب الأساليب المعروفة فى النسيج (عبادى) ، (مبرد) . وقد تكون هذه الفتحات غير متوازية فتعطى تأثيرا أكثر تنوعا ، وبخاصة إذا كانت الجلود المضافة هى الأخرى ذات عروض متنوعة ، حيث تجعل هذه الطريقة تنوعا وارتباطا فى المساحات .

● من الممكن استخدام زنب التخريم (a hole punch) فى عمل فتحات تمر من خلالها شرائح الجلد الجاف .

● عند تدليك الأشكال المنحنية أو غير المتساوية العرض يجب أن يتخذ شكل الجلد المضاف الشكل نفسه المراد تدكيكه به (مع زيادات فى أطراف شريط التدليك) حتى يكون وضع الجلد المضاف مستقرا تماما وليس به أى (كرمشة) أثناء تخلله الفتحات .

● من الممكن أحداث فتحات ذات أشكال متنوعة فى الأجزاء العلوية من جلد الأرضية أو فى شريط التدليك نفسه . وفى جميع الأحوال يمكن أن تكون الجلود المضافة بألوان مخالفة لألوان الأرضية ، أو أن يكون بين الجلود المضافة والوان الأرضية فارق بسيط فى الدرجة اللونية ، أو يتم العمل لون الأرضية نفسه ويكون الاعتماد هنا على تأثير السطح نتيجة عمليات التدليك وما ينشأ عنها من ظلال وأضواء .

أسلوب الأبليك :

ويقوم هذا الأسلوب على إضافة قطع من الجلود الملونة على أرضية ، وهو يشبه فى ذلك الأسلوب الذى يعرف (بالخيمية) والذى تستخدم فيه قصاصات الأقمشة . ومن المستحسن أن يكون الجلد المضاف فى فن الأبليك (appliqué) من النوع الرقيق كجلد الماعز .

وهناك بعض الأساليب يمكن اتباعها فى تثبيت الجلد المضاف على الأرضية ، بعضها عن طريق لصقه مباشرة بنوع من الغراء اللين (غراء

الفورمايكا) . ومن الممكن تثبيت القطع المضافة كل من مكانها بوساطة صمغ عربي ثم حياكتها بعد ذلك بخيوط (يدويا أو بآليّة خاصة بالجلد) ، كذلك من الممكن استخدام خيوط من الجلد في عملية التثبيت حيث تؤدي خيوط الجلد هذه دورا هاما في التصميم ، ويأخذ نظام اصطفاها اشكالا عديدة . كذلك من الممكن تثبيت هذه القطع المضافة بوساطة « برشام » . وهو على أنواع أكثرها شيوعا النوع المؤلف من جزأين يضمن بينهما الأرضية والجلد المضاف ثم بطريقة صغيرة يتم تثبيت البرشام مع ملاحظة تثبيت رأس البرشام على مسند خاص من الصلب . وهناك طريقة للاضافة تكون من الخلف وليست من الأمام ، وأساس هذه الطريقة عمل فتحات في الأرضية تبعا للتصميم ومن ثم يوضع الجلد المضاف من الخلف وتكون الحياكة في هذه الحالة ظاهرة على جلد الأرضية .

صفائر الجلد :

يعتبر أسلوب التصفير (plaiting) من أجمل الأساليب المطبقة على الجلد حيث يتيح فرصة كبيرة لتشكيل الخامة على نحو يتضمن تنوعا كبيرا في الأداء ، وأبسط أنواع التصفير يبدأ من ثلاث « فتلات » وهي الصغيرة العادية . وكلما زاد عدد « الفتلات » ازدادت عملية التصفير صعوبة . وهذا النوع من الصفائر يعرف بالصفائر المسطحة (flat plaits) ومن الصفائر المسطحة نوع بسيط يعمل من ثلاث « فتلات » ولكن يختلف عن النوع الأول من حيث أن الأول تكون فيه « الفتلات » حرة من أسفل ، أما هذا النوع فتكون متصلة من الطرفين حيث يشق « سير » من الجلد الى ثلاث « فتلات » بوساطة مقطع ، بعد تقسيم عرض السير الى ثلاث مسافات ، فيتم تخليص الثلاث « الفتلات » عن طريق أحداث ثقبين مع المحافظة على اتصال « الفتلات » من أعلى ومن أسفل . وتبدأ عملية التصفير عادية كما في الطريقة الأولى مع ملاحظة « تسليك » الجزء الأسفل كلما زاد تعقيده . وهناك نوع أكثر صعوبة يتألف من خمس فتلات بالطريقة السابقة نفسها .

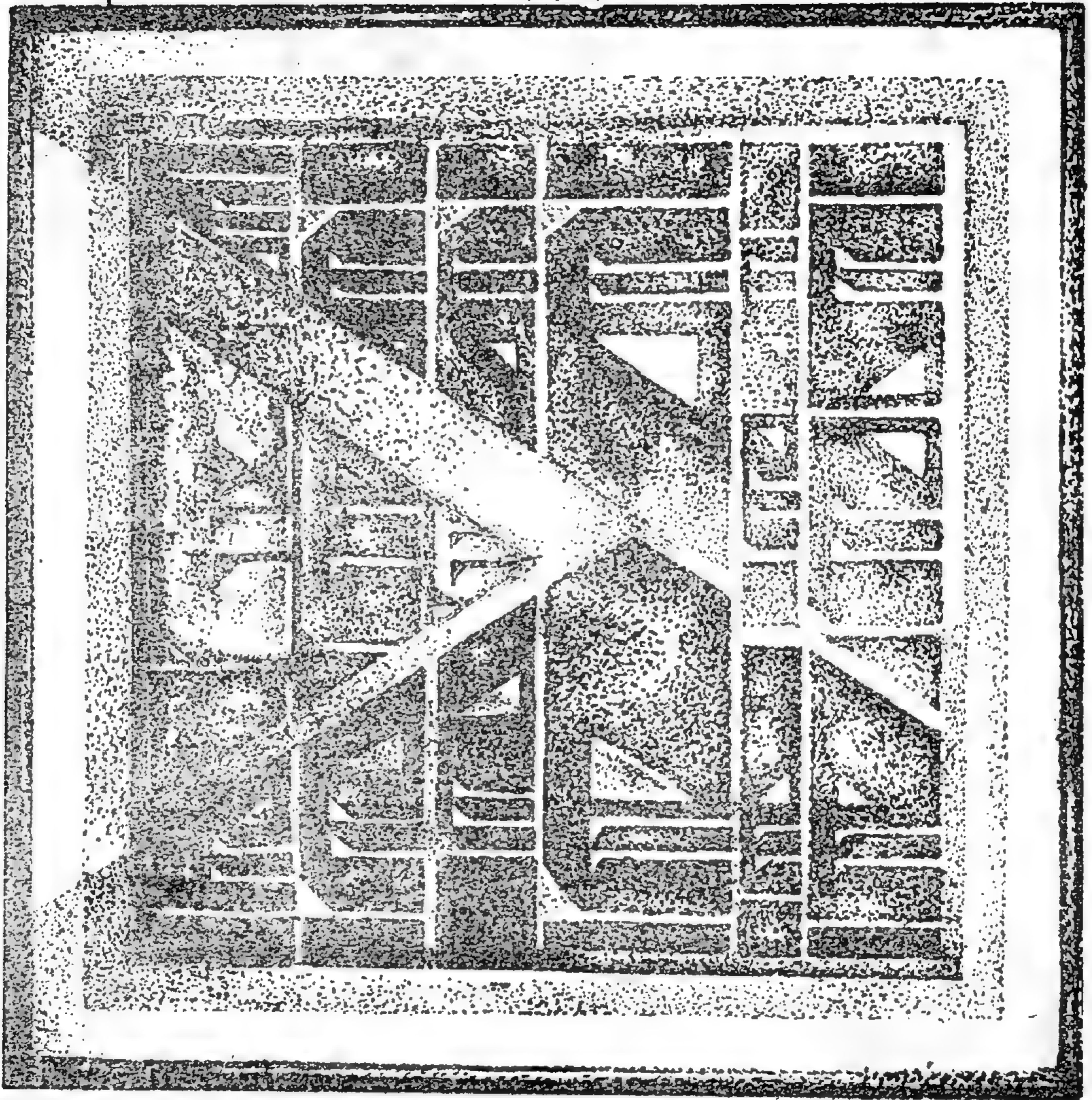
وبجانب الصفائر المسطحة يوجد نوع آخر من الصفائر يعرف بالصفائر المجسمة (round plaits) وهذا النوع من الصفائر يرى من جميع الجهات وأبسط أشكاله يلزمه لعمله أربع « فتلات » كما أن منه نوعا ثمانى

« فتلات » . وبطبيعة الحال فإن كل نسوع من هذه الضفائر المسجطة أو المسججة لها استخداماتها التي تبرر عملها . وقد تكون هذه الضفائر دقيقة جدا إذا ما كانت « فتلات » سميكة نسبيا وتكون الضفائر أكبر حجما .

الحرق على الجلد :

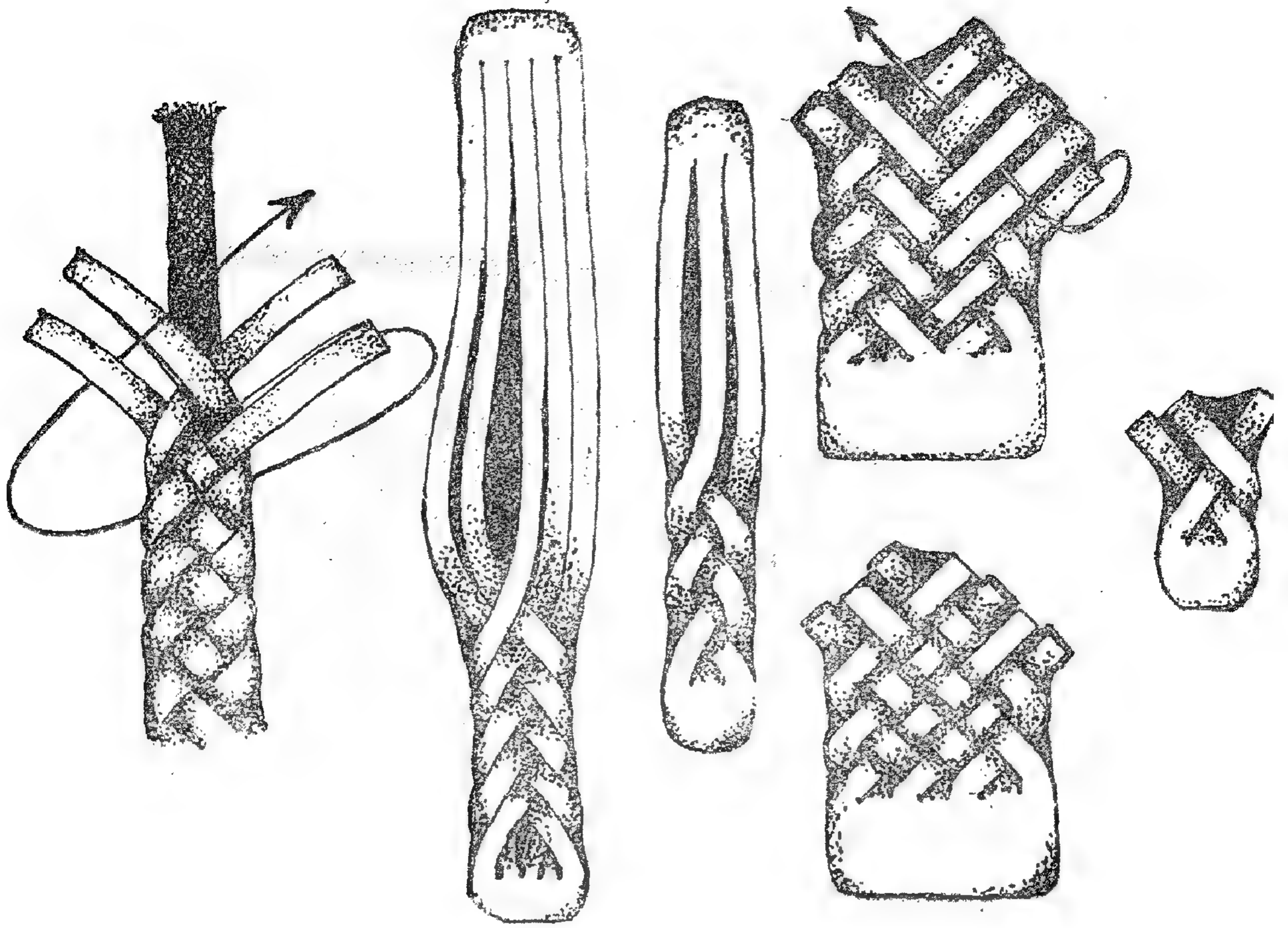
ويرتبط أسلوب الحرق (burning) على الجلد بأسلوب الحرق على الخشب ، وفي الجلد ينبغي أن يكون المرء أكثر حرصا لسرعة تأثير الجلد بالحرارة ، ويتم الحرق على الجلد بالآلة نفسها المستخدمة في الحرق على الخشب . ومن المفروض عند الحرق على الجلد الوصول الى درجة حرارة تجعل الجلد يميل الى اللون البنى كحد أقصى ثم يتدرج الى الأقل عن طريق ضبط مفتاح تنظيم الحرارة وضبط التوقيت الملائم الذي يؤدي الى الدرجة المطلوبة . ولآلة الحرق أنواع عديدة من السنون تتعدد أشكالها بحسب أنواعها ، ويأخذ بعض السنون شكلا مدببا للوفاء بعمل الخطوط والنقط ، او يكون قطاع السن على هيئة مثلث فيعطى عند الاستخدام مثلثات يمكن من خلال تكرارها احداث تنغيمات خاصة . ومن السنون ما نجده بثلاث شعب حيث يعطى عند الاستخدام ثلاثة خطوط متجاورة أو ثلاث نقط . ويفضل استخدام نوع من الورنيش الخاص بالجلد بأسلوب الدهان أو الرش ، لاعطاء طبقة تعمل على حماية الأجزاء المحروقة للجلد من التساقط بمرور الزمن ، كذلك تعمل هذه الطبقة على حماية الجلد بعامة وتجعله أقل قابلية للاتساخ كما تجعل له مناعة ضد الماء وكثيرا من السوائل .

وبجانب هذه الأساليب ، توجد أساليب أخرى عديدة كالحفر على الجلد (carving) والتطريز على الجلد (embroidery) وغيرها مما لا يقف عند حد ، فلا شك أن الامكانيات الكبيرة التي يتمتع بها الجسد وقابليته للتشكيل بمدى واسع من الأساليب التقنية تجعل منه خامة بيئية نموذجية في التشكيل الفني .

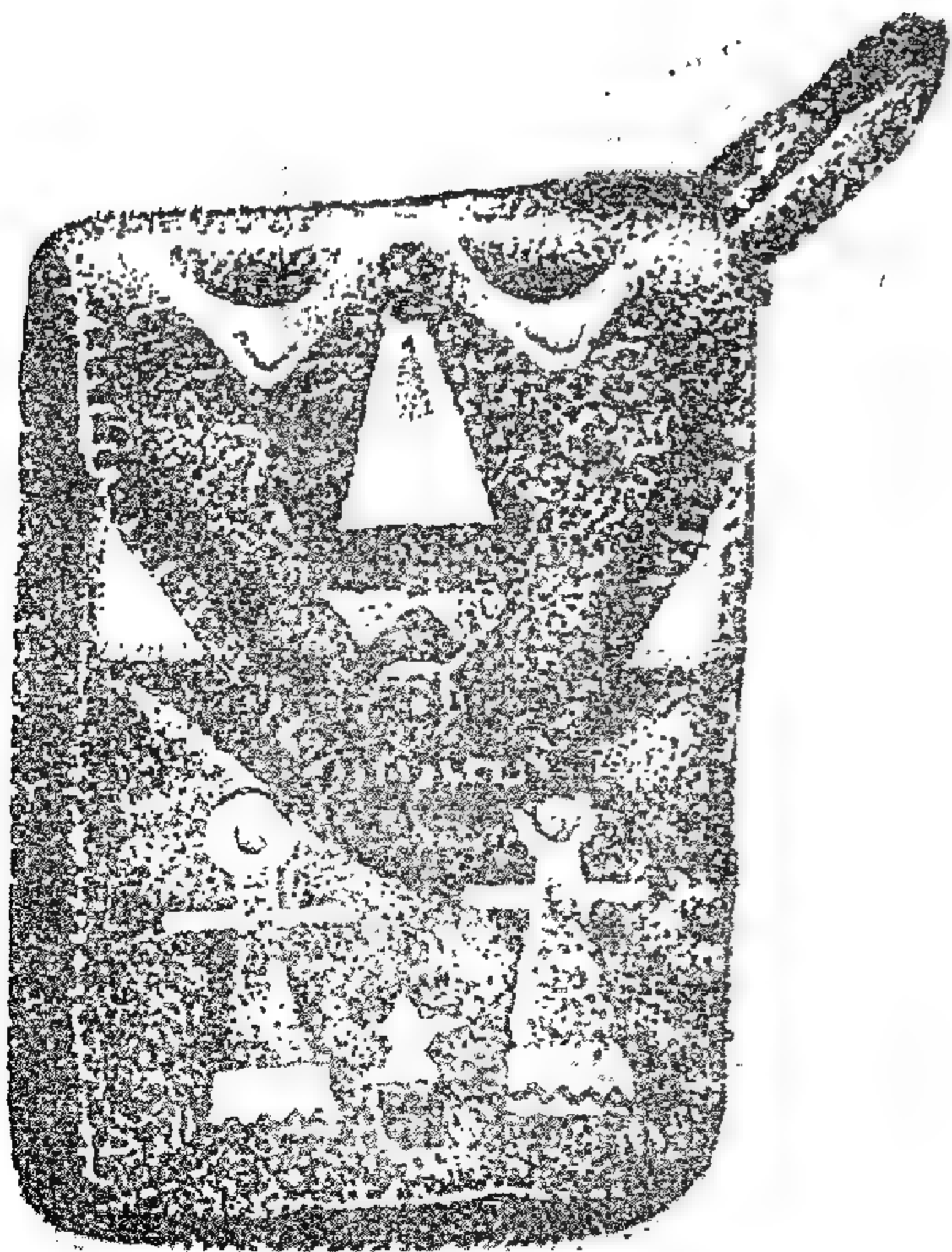


شكل (١)

تشكيل بالجلود الطبيعية الملونة ، مؤلف من لفظ الجلالة (الله) يبين
بعض الامكانيات التشكيلية العديدة لخامة الجلد . المقاس ٤٥ x ٤٥ سم
من عمل المؤلف .



شكل (٢) أساليب متنوعة للضفر بالجلد .



شكل (٣)

حافظة من توليف بالجلود
يغلب على تصميمها الطابع
الشعبي وهي توضح كيف يمكن
للشيء الوظيفي أن يكون محملاً
بقيم تعبيرية وفنية (من أعمال
طلاب كلية التربية الفنية تحت
إشراف كاتب المقال) .

تُنبية الكفاءة الإدارية وفعالية الإدارة العليا للتعليم

الدكتور أميل فهمى شنودة

كلية التربية - جامعة المنصورة

مشكلة البحث وأهميته :

من المؤكد أن العاملين فى الإدارة العليا للتعليم والمتمرسين فى أعمالها ، والذين يعتبرون القادة والمشرفين الأكفاء للعمليات التربوية والتعليمية لا يظهرون فجأة أو عرضاً ، وبمعنى آخر لا تتوافر لهم هذه القيادة التربوية والتعليمية عن طريق النمو التلقائى ، وإنما نتيجة للدور الذى يلعبه التدريب الواعى المخطط وجهود المنظمة التى توجه فى تنمية أعضاء الهيئة الادارية .

ولقد أصبح التدريب الإدارى لازماً للملاحقة التطورات التكنولوجية السريعة التى لا تحتاج فقط الى تطوير الكفاءات الفنية ، وإنما تحتاج أيضاً الى تطوير وتنمية الكفاءات الادارية ، تلك الكفاءات التى أصبحت عاملاً أساسياً فى مجال تخطيط وتنفيذ مشروعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة ، وعملية تنمية ورفع الكفاءة الادارية فى الإدارة العليا للتعليم تهدف الى توفير الكوادر الادارية التربوية اللازمة لتطبيق خطط التطوير الثقافية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية وإدارة مشروعاتها بكفاءة تحقق الأهداف القومية .

وتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الإدارة العليا للتعليم تستهدف تأهيل

العاملين بها لمقابلة تحديات الإدارة الحديثة بكفاءة وفعالية ، وفى الوقت ذاته يكفل التدريب الإدارى اشباع حاجات أساسية لهم ، وهى حاجات اجتماعية بطبيعتها تحقق الذات وتؤكد لها من خلال مقابلة التدريب لمستوى طموحهم ، وهو أمر ينعكس على إنتاجية الإدارات التعليمية العليا ذاتها .

ومن الملاحظ أن سياسة تنمية الكفاءة الإدارية ورفعها فى الإدارة العليا للتعليم تتكامل مع سياسات هامة أخرى ، فوجود سياسة فعالة لتدريب العاملين الذين يشغلون الوظائف الإدارية العليا للتعليم لا يعنى الكثير فى حد ذاته ، أن لم يصاحبه سياسة موضوعية سليمة لاختيار أعضاء الإدارة العليا للتعليم ، بما يكفل اختيار الشخص المناسب للمنصب الإدارى المناسب ، الى جانب وجود هيكل تنظيمى سليم يلائم خبرات وقدرات وتطلعات العاملين فى الإدارة العليا للتعليم ، حيث من الضرورى توافر امكانية تنميتهم فى اطار التنظيم الإدارى القائم . كذلك من الضرورى وجود أساليب علمية لتقويم أدائهم وانجازاتهم تستند الى معايير موضوعية للقياس ، هذا الى جانب وجود سياسات موضوعية للترقية وتحديد الأجور والحوافز ، فضلا عن توفير الاستقرار لهم ، وكذلك توفير الأعمال الإدارية التى توفر لهم اشباع حاجاتهم الى تحقيق وتأكيد الذات ، وتوفير لهم الفرصة للتنمية الذاتية . Self Development من حيث توافر قدر معقول من حرية التصرف لديهم واسهامهم فى رسم السياسات الأساسية للتعليم ، واسهامهم كذلك فى اتخاذ القرارات القربوية . وهكذا نرى أن نجاح سياسة تنمية الكفاءة الإدارية ورفعها فى الإدارة العليا للتعليم لا تتحقق بدون فعالية وكفاءة باقى السياسات الأخرى المرتبطة ، فهى جميعا سياسات متكاملة يؤثر بعضها فى البعض الآخر .

مفهوم الإدارة العليا للتعليم ورفع كفاءتها الإدارية :

اختلفت الآراء حول ايجاد تعريف ثابت محدد المعانى لمفهوم الإدارة العليا سواء فى التعليم أم الشركات أم المؤسسات الاقتصادية ، وذلك لاختلاف الزاوية التى ينظر كل فهم منها الى الإدارة العليا، وتبعاً للهدف الذى يريدون تحقيقه من وراء التعريف ، ولكن من الممكن تعريف الإدارة العليا للتعليم بأنها تختص أساساً بتحديد فلسفة التعليم وأهدافه والمشروعات

المختلفة التى تحقق هذه الأهداف، وكذلك التنبؤ بالأحداث المستقبلية، وتحديد معالم الطريق الذى تسلكه هذه المشروعات . ورسم السياسات الأساسية لها ومباشرة مهام التخطيط العام الطويل والتوجيه والتنسيق بين كافة أوجه النشاطات التعليمية والتربوية والثقافية .

أما العاملون فى الإدارة العليا للتعليم سواء على المستوى المركزى (وزارة التربية والتعليم) أم اللامركزى (وكالات الوزارة والإدارات التعليمية بالمحافظات) فهم الذين يتولون وظائف قيادية وإشرافية ويطلق عليهم كبار الإداريين التربويين .

أما الكفاءة الإدارية فإن مفهومها يتوقف على مهارات العاملين فى الإدارة العليا للتعليم وصفاتهم الشخصية ، وهذا يعكس أحد عناصر ثلاثة تتفاعل معا لتحديد مستوى ثقافة هؤلاء العاملين فى الإدارة العليا للتعليم ، والعنصران الآخران اللذان يسهمان فى تحديد الكفاءة الإدارية هما التنظيم الذى يعمل فيه هؤلاء العاملون، أى ذلك الهيكل المتشابك من علاقات والصلات مع الأفراد المختلفين العاملين معهم ، حيث يتصف كل منهم بصفات ومهارات مختلفة ويسعى الى تحقيق رغبات وأهداف متباينة . والعنصر الآخر وهو المناخ العام أو البيئة المحيطة التى يعمل فى ظلها هؤلاء العاملون فى الإدارة العليا للتعليم ، وتتمثل فى الظروف والتنظيمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تحدد مجالات العمل وتنفيذ الأهداف التربوية المطلوبة .

وواقع الأمر أن الكفاءة الإدارية هى محصلة التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة (العاملون فى مناصب الإدارة العليا للتعليم والتنظيم والمناخ) وبالتالي فإن أى محاولة لتحليل أسباب انخفاض الكفاءة الإدارية من ناحية ومحاولة تحديد أساليب العمل لرفع تلك الكفاءة من ناحية أخرى لابد وأن تأخذ فى الاعتبار كل من تلك العناصر الثلاثة .

أساليب تنمية الكفاءة الإدارية ورفعها فى الإدارة العليا للتعليم :

أن هذه الأساليب تختلف باختلاف الظروف والمواقف القائمة ، فاختلاف الظروف والمواقف القائمة ، فاختلاف المستوى الإدارى للمدرسين يحتمل اختلاف أساليب التدريب فى كل مستوى ، كما أن اختلاف الغرض من عملية

التدريب يحتم اختلاف أساليب التدريب فى كل مستوى ، كما أن عدد الأفراد الذين يوفر لهم البرنامج التدريبى يحكم أسلوب التدريب المستخدم ، فالمحاضرات والندوات والمؤتمرات على سبيل المثال لا تصلح إلا للأعداد الكبيرة من الأفراد واختلاف خبرات وثقافات المتدربين يؤدى الى اختلاف طرق تدريبهم فالمؤتمرات كطريقة للتدريب تتطلب أن يتوافر لدى أعضائها خبرات وتجارب كثيرة ، عكس الحال فى المحاضرات مثلا حيث لا يتطلب من المتدربين هذا القدر من الخبرات والتجارب .

ومن أهم أساليب تنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم :

المحاضرات — المؤتمرات — الندوات — دراسة الحالة (وفيها يعرض البرنامج التدريبى مواقف أو مشكلات عملية منتقاة بعناية واجهها العاملون فى مناصب الادارة العليا للتعليم فى مستويات ادارية مختلفة ، وفى مجالات متعددة) — التدريب أثناء العمل — دورية العمل الإدارى (أى تغيير مجالات العمل الإدارى للفرد وذلك بنقله من موقع إدارى الى موقع إدارى آخر) — برامج دراسية خاصة قصيرة الأجل — قراءات خاصة . اسناد مهام خاصة — مباريات إدارية (وفيها تتنافس إدارات تعليمية مختلفة على اتخاذ القرارات الملائمة لمواقف معينة) .

التخطيط لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها فى الادارة العليا للتعليم :

ويتضمن تحديد الأبعاد الأساسية للتنمية ورقع الكفاءة الادارية ، والتي تشمل عددا من العناصر المتكاملة بعضها مع البعض الآخر وذلك على النحو التالى :

أولا : تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين فى الادارة العليا للتعليم ، والتي تسعى الادارة التعليمية الى الوفاء بها وتشمل جانبين أساسيين هما :

أ — جانب قوة ويشمل فى خصائص وقدرات وصفات معينة يبراد اكسابها للمتدرب أو تنميتها لديه من خلال التدريب المنظم .

ب — جانب قصور أو ضعف ويتمثل فى خصائص وصفات غير مرغوبة يراد علاجها أو استبدالها بخصائص وصفات أخرى مرغوبة .

ثانيا : وضع البرنامج التدريبى المناسب لمقابلة الاحتياجات التدريبية
لهم ، والننى تشمل تطوير أنماط السلوك ، وأنماط العلاقات والاتجاهات ، وتطوير الأداء الإدارى ، وزيادة المعلومات والمهارات فى تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة فى التخطيط والرقابة وزيادة القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات ، وزيادة مهارات الاتصال ، والقيادة والعلاقات الانسانية وبناء كوادى ادارية متخصصة ، وايجاد حلول لمشكلات ادارية تواجهها مستويات الادارة العليا التعليمية من خلال تطبيق أساليب علمية ، وغير ذلك من الاحتياجات المرتبطة بالأداء أو رفع الكفاءة الادارية أو العلاقات أو السلوك الإدارى .

أما الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة الادارية العليا للتعليم فتتم فى ضوء ما يلى :

١ — تحليل الهيكل التنظيمى والنشاطات والعمليات والوظائف والعلاقات التنظيمية لأجهزة الادارة العليا للتعليم بهدف الوقوف على المشكلات التى تنتاب التنظيم الإدارى التعليمى والتربوى ، والننى يكون لها تأثير سلبى على تحقيق أهدافه .

٢ — تخطيط أعضاء الادارة العليا للتعليم ويقصد به التنبؤ بالتغيرات التى يمكن أن تحدث فى نشاط هؤلاء الأعضاء كأساس لتقدير الاحتياجات عن هؤلاء الأعضاء من حيث العدد والتخصصات والقدرات والمهارات اللازمة .

٣ — تقويم أداء سلوكيات عضو الادارة العليا للتعليم وذلك للكشف عن أوجه القصور والتخلف فضلا عن تحليل وتقويم سلوكياته فى مجال علاقات العمل بخاصة وتحليل شخصيته للوقوف على حاجاته ودوافعه واتجاهاته ، ويستعان فى ذلك بأساليب عديدة منها التقارير الدورية ، اجراء اختبارات القدرة والاستعداد والشخصية ، كذلك دراسة وتحليل طريقة العضو فى اتخاذ القرارات ، وطريقته فى حل المشكلات وتحليل المواقف ، ومدى تعاونه مع زملائه ورؤسائه ومرعوسيه .

الدراسة العينية ووسيلة قياسها :

الجدول التالى رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة من العاملين فى الادارة العليا للتعليم تبعا لنوع الوظيفة .

جدول رقم (١)

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
١ - وكيل وزارة بالديوان العام بالقاهرة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات .	١٠	٥٧١٤
٢ - مدير عام التربية والتعليم بالقاهرة والمحافظات .	٢٥	١٤,٢٨٦
٣ - مستشار مادة وموجه أول .	٣٠	١٧,١٤٣
٤ - مدير التعليم الثانوى والاعدادى والابتدائى ودور المعلمين والمعلمات بالقاهرة والمحافظات .	٧٠	٤٠,٠٠٠
٥ - مدير تخطيط وبحوث تربوية ونشاطات تربوية بالقاهرة والمحافظات	٢٠	١١,٤٢٨
٦ - مدير شئون مالية وادارية بالقاهرة والمحافظات	٢٠	١١,٤٢٨
المجموع	١٧٥	٪١٠٠

ومن الملاحظ أنه لا يمكن التأثر فى دوافع العاملين فى الادارة العليا للتعليم دون التعرف أولا على حاجاتهم الاجتماعية ، وتحديدتها بوضوح ، ولقد استخدم البحث فى ذلك أسلوب التقدير الذاتى Self Report الذى يتميز عن غيره من الأساليب بسرعة وسهولة التطبيق على أعداد كبيرة فى وقت قصير نسبيا مع درجة مناسبة من الثبات . ويعتمد البحث فى تقديره لدرجة الأهمية لكل حاجة من هذه الحاجات الاجتماعية على الاستقصاء المباشر حيث يطلب فيه من عينة البحث تحديد تقدير رقمى معين كمدى ما يشعر به كل منهم من أهمية بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستقصاء فيما يتعلق بمركزه الإدارى ، وهذه الحاجات تتمثل فيما يلى :

المستوى الأول : ويتضمن الحاجة الى الأمن وهى من الحاجات الأساسية لمن يشغل منصب الادارة العليا للتعليم ، وهى تمثل المستوى الأول

فى نظرية « ماسلو » للحاجات الاجتماعية لدى الفرد وأمكن التعرف على أهمية الحاجة الى الأمن من خلال العبارات الثلاث التالية :

أ — شعورك بالأمن .

ب — شعورك بملاءمة المرتب الذى تتقاضاه .

ج — شعورك بالضغط المختلفة التى يعرضك لها هذا المركز .

المستوى الثانى : ويتضمن الحاجة الى الانتماء ، ويمكن تقدير درجة أهميته من خلال العبارتين التاليتين :

أ — الفرص المهيأة لك لمساعدة الآخرين .

ب — الفرص المهيأة أمامك لتكوين صداقات قوية .

المستوى الثالث : ويشمل الحاجات التالية :

أ — الحاجة الى الانجاز : ويمكن تقديره من خلال العبارات الأربع التالية :

أ — الفرص المهيأة لك لنموك التربوى والتعليمى .

ب — شعورك بالقدرة على تحقيق ذاتك .

ج — شعورك بقيمة ما تنجزه من أعمال تربوية وتعليمية .

د — شعورك بأنك على علم بما يجرى فى ادارتك التعليمية والمدارس التى فى زمامها .

٢ — الحاجة الى القدرة ، ويمكن تحديد أهميتها من خلال العبارات التالية :

أ — الفرص المتاحة لك للتفكير والعمل الاستقلالى .

ب — شعورك بالسلطة التى تتمتع بها .

ج — المسئوليات التى تقوم بها .

د — الفرص المهيأة لك فى تحديد أهداف ادارتك التعليمية .

١٠٠٠ — الفرص المهمة لك في تحديد طرق وأجراءات وأساليب العمل .

٣ — الحاجة الى التقدير : وتتناولها العبارات الثلاث التالية :

- أ — شعورك باعتبار الذات .
- ب — المكانة المتوفرة لك داخل ادارتك التعليمية .
- ج — المكانة المتوفرة لك خارج ادارتك التعليمية .

وقد طلب الاستقصاء من العينة تقديرا كميا لمدى الأهمية التي يشعير بها كل منهم في مركزه الوظيفي بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستقصاء بحيث يتراوح هذا التقدير في المدى بين درجة واحدة تمثل أدنى قيمة يسند لها الفرد للعبارة النهائية على المقياس المستخدم .

صدق وثبات المقياس وثباته :

تمكن الباحث من حساب صدق المقياس المستخدم عن طريق ايجاد معامل الصدق الداخلي للمقياس ، وذلك بايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من مفردات الاستقصاء المتعلقة بحاجة واحدة من الحاجات الاجتماعية الخمس ووضع الدراسة ، وبين مجموع درجات تلك العبارات المتعلقة بالحاجة نفسها .

أما بالنسبة لتحديد معامل الثبات فقد رُئي أن يتخذ متوسط ارتباطات كل من العبارات التي تتناول قياس حاجة واحدة ، أي متوسط معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستقصاء ومؤشر للثبات . وقد استخدم في ايجاد ذلك المتوسط طريقة المقابلات اللوغاريتمية لمعاملات الارتباط بالنسبة لكل حاجة على حدة ، وبالنسبة للاستقصاء ككل . والجدول التالي رقم (٢) يبين معاملات الصدق والثبات لعبارات الاستقصاء ، ثم لأجزاء الاستقصاء ثم للاستقصاء ككل .

جدول رقم (٢)

معاملات التثبيت .		معاملات المصدق الداخلي					السؤال
الاستقصاء ككل	أجزاء الاستقصاء	هـ	و	ج	ب	ا	الحاجة إلى
	٨٥٤٢٨٧ و		٩٣٥ و	٧٦٥ و	٩٥١ و	٧٨٢ و	الانجاز
	٧٠١١ و	٤٧٤ و	٧٧٢ و	٧٩١ و	٧٩ و	٧١٣ و	القوة
٨١٦٨ و	٧٨٩٧ و			٨٧٧ و	٨٧٥ و	٨٧٦ و	التقدير
	٩٠٢٤٣٨٩ و				٨٩٢ و	٩١٣ و	الانتماء
	٧٥٧٦ و			٦٨٢ و	٧٧٠ و	٨٢٨ و	الأمن

ان الجدول رقم (٢) يؤكد ان المقياس المستخدم ثابت وصادق فى قياسه للحاجات الاجتماعية موضع الدراسة وبالتالي يمكن ان نطمئن لنتائج البحث .

ومن الملاحظ ان عينة البحث ابدت تفهما للبحث وقدمت مساعدة قيمة له مما ترتب عليه ارتفاع معاملات الثبات والمصدق بالرغم من ان الطررق الرياضية تخفض من معامل الثبات .

خلاصة الدراسة العينية والتوصيات :

ولقد كان فى الامكان من خلال هذا البحث ان نتعرف على درجة الحاجات الاجتماعية لدى العاملين بالادارة العليا للتعليم ، حيث اوضح البحث ان اكثر الحاجات اهمية اى تطلبا للاشباع وبالتالي اكثرها تأثيرا فى دوافع العاملين بالادارة العليا للتعليم هى الحاجة الى التقدير ، ثم الحاجة الى الانجاز ، ثم الحاجة الى القوة ، ثم تأتى الحاجة الى الانتماء وهى المثلثة للحاجات الاجتماعية ، ثم تأتى اقل الحاجات الاجتماعية بعامة اهمية وهى الحاجة الى الأمن .

وقد وضح ان العاملين فى الادارة العليا للتعليم يستندون اهمية كبيرة للحاجة الى الانتماء ، والحاجة الى الأمن ، وتتراوح ما بين (٤٣) و (٤٩) وهذه تزيد عن متوسط المقياس المستخدم وهو (٤٠) وبالإضافة الى ذلك ان

مجموعات العاملين بالادارة العليا للتعليم يختلفون فيما بينهم فى درجة الأهمية التى تسندها كل مجموعة للحاجات الاجتماعية .

ومن خلال تعرفنا على هذه الحاجات نستطيع التأثير فى دوافع العاملين فى الادارة العليا للتعليم ، وبذلك يمكننا الحصول على افضل اساليب تنمية الكفاءة الادارية ورفعها للعاملين فى الادارة العليا للتعليم ، بالاضافة الى سهولة وضع البرامج لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها لهم والتى تكون بالصورة التالية :

١ — تفويض اكثر للسلطة .

٢ — زيادة فى خلفية العاملين فى الادارة العليا للتعليم ، وفى تقديرهم للعمليات والأهداف الكلية للادارات التعليمية .

٣ — تكوين احتياطى من الأفراد الأكفاء جاهزين لشغل وظائف الصف الاول عند خلوها من شاغليها ، وايضا لشغل الوظائف الادارية الجديدة .

٤ — زيادة حقيقية ملموسة فى مهارات العاملين فى الادارة العليا للتعليم .

٥ — فاعلية وسلامة عملية الاختيار عند الترقية .

٦ — اعداد مستوى الادارة العليا للتعليم باستمرار بأعضاء من الشباب يتصفون بالحيوية والنشاط والخبرة فضلا عن زيادة امد الحياة المنتجة لشاغلى الوظائف العليا .

٧ — تحسن معنويات العاملين فى الادارة العليا للتعليم .

وبجانب الاهتمام بتنفيذ هذه البرامج ، فان البحث يوصى بما يلى :

اولا : ضرورة وجود فلسفة تربوية تقررها الادارة العليا للتعليم وأن تضعها موضع التنفيذ بطرق واساليب متعددة وفقسا للظروف التى تحيط بالادارات التعليمية وحجمها وامكانياتها .

ثانيا : ضرورة وجود جهاز متخصص لتنمية الكفاءة الادارية ورفعها في
الادارات التعليمية ، به من الخبراء والمتخصصين ، ويعاونه رؤساء الادارات
التعليمية في تحديد احتياجات وتنمية الكفاءة الادارية ورفعها في الادارة العليا
للتعليم ، من حيث تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها ... الخ .
ويجب ان يمثل هذا الجهاز دوقعا مناسباً على الهيكل التنظيمي للادارات
التعليمية بحيث يكون قوة موجبة وعملية في التعامل مع مشكلات الادارات
التعليمية واحتياجاتها ، ومتطلبات الأداء بها ، والأهداف التي تثير تحديات
الادارة التعليمية في المستقبل .

ثالثا : الاستعانة بالمعهد القومي للادارة العليا ، حيث يسهم هذا المعهد
في تنفيذ الخطط والسياسات العامة للتدريب الاداري ، ويقوم باعداد البحوث
والدراسات ، وتقديم الاستشارات — والخبرات الفنية ، لانه بدون تنمية
الكفاءة الادارية ورفعها في الادارة العليا للتعليم لا يمكن احداث تطویر في
الادارة التعليمية .

رابعا : ضرورة توثيق العلاقة بين الادارة العليا للتعليم وبين الجامعات
وبخاصة كليات التربية ومراكز البحث العلمي ، والأجهزة المهمة بالتنمية
الادارية ، سواء على المستوى العربي ، أم العالمی لتبادل الأبحاث والدراسات
والاستفادة من مختلف التطورات في هذا المجال ... الخ .

خامسا : توفير الحوافز للعاملين في الادارة للتعليم ، كأمر ضروري
وهام لنجاح عملية التنمية ورفع الكفاءة الادارية ، ويقترح في هذا المجال
توفير السند القانوني لعملية التنمية ورفع الكفاءة الادارية، بحيث لاتتاح فرصة
الترقية الى هذه المستويات الا عن طريق اجتياز برامج تدريبية محددة (عددا
ومستوى) بما يكفل تقلدهم لمناصبهم القيادية بكفاءة وفعالية ، وفي ذلك
ضمان لجدية تنفيذ خطة التنمية ورفع الكفاءة الادارية .

دراسة فلسفية لتدريب مبادئ التربية الترويحية

للدكتورة نهانى عبد السلام محمد السيد
كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية
جامعة حلوان

ماهية المشكلة والحاجة الى الدراسة

ان الأسس الفلسفية لمجال التربية الترويحية لم تأخذ مكانتها من حيث البحث والدراسة كأحد المجالات التربوية الحديثة . وذلك لأن طبيعة التربية الترويحية تختلف تماما عن أى مجال من المجالات التربوية الأخرى ، فالتربية الترويحية ليست « منهجا » مستقلا فى نظام المنهج المدرسى ، بل تتداخل فى جميع المناهج الدراسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . فمثلا اذا نظرنا الى مناهج التربية الفنية فانها تهدف الى تذوق وتعلم ، وممارسة مهارات متعددة منها الرسم والطباعة والنحت ، والتجليد ، والتصوير والغناء ، واللعب على آلة موسيقية والتمثيل والكتابة والقراءة .. الخ ذلك الخبرات التى تتميز بقيمتها .

كذلك اذا نظرنا الى مناهج التربية الرياضية فانه الى جانب تنمية اللياقة البدنية فانها تهدف الى تذوق بعض الألعاب والرياضات التى يمكن للتلميذ ممارستها فى وقت فراغه .

وتشتمل مناهج مبادئ العلوم والطبيعة على معلومات تستخدم فى ممارسة مهارات فى صناعة العطور والصابون والزيوت المختلفة ، ويقدم التلاميذ انتاجهم فى معارض تقيمها المدارس . وحتى مناهج اللغة العربية

فإنها تهدف الى تذوق قواعد النحو والصرف وتذوق الشعر والنثر وتعلم كيفية القراءة الناقدة وكيفية التعبير عن النفس من خلال الكلمة المكتوبة مثلا . ومناهج الجغرافيا تنمى المعرفة الجغرافية للوطن والعالم وتنمى الاتجاهات الايجابية نحو الرغبة فى السفر والترحال للمعرفة على الطبيعة، ومناهج التاريخ فى المراحل الدراسية المختلفة تعمل على تنمية التذوق لمعرفة تاريخ البلاد والأحداث والأفراد ، وتهدف التربية الدينية الى تعلم قواعد الأديان والتعرف على الخالق والإيمان به وبرسله، والتربية الوجدانية احدى أهداف التربية الترويقية من خلال الإيمان بعظمة الخالق عن طريق الطبيعية التى خلقها الله .

أى أن التربية الترويقية لها مكانتها فى كل فرع من فروع الدراسة سواء كانت علومًا إنسانية أم علومًا طبيعية، وتعتمد التربية الترويقية اعتمادًا كبيرًا على الدور الذى يلعبه المدرس فى تنمية التذوق لدى التلاميذ وذلك لاستخدام المعلومات والمعرفة النظرية فى الممارسة العملية أثناء وقت فراغ التلاميذ وهذا هو هدف التربية الترويقية ، ولقد كان منطلقًا لتلك الدراسة ماهية الأسس والمبادئ التى تعتمد عليها التربية الترويقية من خلال المذاهب الفلسفية الثلاثة المثالية والواقعية والعملية .

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحديد المبادئ الفلسفية التى تعتمد عليها التربية الترويقية كاحدى المجالات التربوية وذلك من خلال دراسة المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية .

فروض الدراسة :

تفترض هذه الدراسة أن التربية الترويقية تعتمد على مبادئ فلسفية تدعمها وتؤكد أهميتها وأن هذه المبادئ مستمدة من المذاهب المثالية والواقعية والعملية .

تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة ان تجيب على التساؤلات الآتية :

١ - هل هناك علاقة بين فلسفة التربية الترويحوية وفلسفة التربية

فى المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية ؟

٢ - ما هى المبادئ الفلسفية التى تعتمد عليها التربية الترويحوية

من خلال فلسفة التربية فى المذاهب الفلسفية المثالية

والواقعية والعملية ؟

تحديد الاصطلاحات المستخدمة :

المبــــــــــــدا : قاعدة عمل او معتقد .

التربية الترويحوية : عملية مستمرة من امداد الفرد بطريقة مباشرة او غير

مباشرة بالمعلومات والخبرات من أجل تغيير أنماط

سلوك الفرد فى وقت فراغه الى سلوك بناء واستخدم

اصطلاح الترويح والتربية الترويحوية بالمعنى نفسه

طيلة الدراسة .

المذهب المثالى : مذهب فلسفى ينادى بأن الطبيعة الأساسية للحقيقة

كامنة فى الوعى او العقل .

المذهب الواقعى : مذهب بنادى بمواجهة الحقائق واغفال العواطف .

المذهب العلمى : مذهب يتخذ من النتائج العملية قياسا لتحديد قيمة

الافكار الفلسفية وصدقها .

خطوات اجراء الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة فلسفية تتبع أسلوب البحث الفلسفى، واستخدام

المنطق فى مناقشة البيانات وقد اعتمدت على أدوات التحليل والتركيب

للبيانات والحقائق الموفرة من أجل توضيح العلاقات الظاهرة بين الحقائق.

وكذلك من خلال استخدام التفكير المنعكس للباحث أثناء مناقشة البيانات من

أجل التوصل الى نتائج الدراسة .

مناقشة البيانات :

نحاول فى هذا الجزء مناقشة المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والمعلية من حيث أهدافها التربوية ثم من حيث مكانة التربية الترويحية فى كل من المذاهب الثلاثة المذكورة آنفا .

مناقشة الأهداف والأغراض التربوية للمذاهب الفلسفية المثالية والواقعية العملية :

إذا حاولنا تحليل الأهداف والأغراض التربوية للمذاهب الثلاثة المذكورة آنفا فانتنا نجد أن المثاليين يضعون اعتبارات هامة تتمثل فى تنمية الشخصية وينادون كذلك بضرورة أن يستمتع الفرد بقدر «كبير» من الحرية فى عالم يتسم بالتفاؤل — وأن تنمية العقل من أهم ما يميز أهداف التربية فى المذهب المثالى ويؤكدون أن محور التربية يجب أن يتجه الى المعرفة . يؤكد أصحاب المذهب المثالى على احترام رغبات واحتياجات التلاميذ وكذلك احتياجات المجتمع الذى يعيشون فيه وبناء على ذلك فإن المثاليين يعتقدون فى توفير الفرص لتكامل الانسان فى مجتمعه وتذوق الحياة وتنمية القدرة لأن يؤدى الانسان دوره فى الحياة على أحسن حال ، ويعتقدون كذلك فى توفير الفرص لأن ينمو الفرد بدنيا وعقليا وخلقيا ووجدانيا الى أقصى ما توفر إمكانات الفرد ، وتهيئة الفرص لممارسة حرية الاختيار من أجل تنمية الشخصية .

أما إذا نظرنا الى أصحاب المذهب الواقعى وأهدافهم التربوية فانتنا نجد اهتمامهم بتحصيل معلومات متعددة ، ومتنوعة عن البيئة التى يعيش فيها الفرد والتكيف مع هذه البيئة . ويحلل ذلك الواقعيون باعتقادهم أن المدرسة يتمثل دورها فى تهيئة الحياة السليمة ونقلها الى خيرات تعليمية تعمل على الانتاج . ونجد أيضا أن الاهتمام بتنمية الفرد ذاتيا يمثل أحد معتقدات أصحاب المذهب الواقعى ، ويتم ذاك من خلال تهيئة الفرص لتنمية عادات ومهارات معينة لكسب المعلومات والمعرفة وكذلك لاستخدام تلك المعرفة فى حل مشكلات تعترض الفرد وتعاونه على تفهم أعماق للحياة .

يمتقد الواقعيون في تهيئة الفرص لتنمية المهارات لتحقيق السعادة في الحياة من خلال القيم العديدة التي توفرها الحياة لهم القدرة على انتهاز الفرص .

أما أصحاب المذهب العملي فيؤكدون على الأهداف الاجتماعية للتربية والتركيز على المواءمة مع المجتمع وعلى الفعالية الاجتماعية ، وقد حدد الواقعيون مبادئهم التربوية ومنها : - الصحة ، الفعالية الأسرية ، الكفاءة لمهنة معينة ، الفعالية في المجتمع ، الاستخدام الطيب لوقت الفراغ ، تنمية السمات الخلقية ، التربية الدينية ، ويعتقدون على أنهم من خلال الممارسة الفعلية من جانب التلميذ تنشأ هذه المبادئ وتلعب الخبرة دورا أساسيا من حيث الأهداف التربوية لأصحاب المذهب العملي . وبناء على ما سبق فأننا نجد أن أصحاب المذهب العملي يحاولون البحث عن طرق معينة ومواقف تهى عمليات التكيف والمواءمة المستمرة وفي الوقت نفسه مقابلة احتياجات الفرد لأن يصل الى درجة من السعادة والرضا .

ويعتقد كذلك العمليون في مبدأ النشاط والحركة من أساسيات العملية التعليمية .

إذا حاولنا مناقشة التربية الترويحية في هذا المذهب فأننا نجد أن تشارلز بريتيل وهو أحد رواد التربية الترويحية يؤكد عملية توفير الفرص التي تهيئها التربية الترويحية لحرية الاختيار لنوعية النشاط الذي يمارسه الفرد أثناء وقت فراغه ويعمل ذلك على تنمية القدرة على اصدار القرارات وتنمية أهمية تقدير الشخصية، وكذلك تهدف التربية الترويحية الى الشعور بالسعادة والسرور الناتجين من ممارسة النشاط الترويحي ويمثل ذلك أحد معتقدات أصحاب المذهب المثالي في أن النجاح والمهارة في الأداء لنشاط ترويحي معين يجلب السعادة والسرور كذلك يعمل على حفظ وحماية وتنمية وصقل الشخصية من خلال تلك النشاطات .

وقد نجد صعوبة عند مناقشة الترويح والمذهب المثالي من حيث أن العامة يخلطون بين النشاط الترويحي الرياضي وبين التربية الرياضية ويعتقدون أنهما مترادفان علما بأن النشاط الترويحي أوسع بكثير من مجرد النشاط الرياضي ، فالبرنامج الترويحي المدرسي مثلا يحاول أن يقابل

أحتياجات التلاميذ سواء كانت اجتماعية أم جمالية أم ابتكارية أم ابداعية وهوايات عديدة يصعب حصرها ، هذا الى جانب ان النشاط الرياضى يمثل أحد هذه الاهتمامات وليس اولها فى القائمة .

تتفق نظرية التعبير عن النفس فى اللعب ، والنشاط الترويحى مع مبادئ المثاليين فى التربية الترويحوية فهم يرجعون ذلك الى أن مقابلة الحاجة الى التعبير عن النفس تعتبر من الحاجات الانسانية الحيوية والتي تعبر عن شخصية الفرد .

تعتمد التربية الترويحوية اساسا على كيفية اختيار نوعية النشاط الترويحى ويؤكد المثاليون ان طريقة اختيار نوعية النشاط الترويحى تعمل على تنمية القيم الأخلاقية .

يميل المثاليون الى التفسير القائل بأن الترويح ونشاطات وقت الفراغ ضرورية لحفظ التوازن فى حياة الانسان اليومية حتى تتاح الفرص للفرد لأن ينمو نموا متزنا فى مجتمعه .

وأن هناك تأكيدا على الغرض الابتكارى من الترويح حيث تتمثل أهميته فى تنمية الوجدان ويرى المثاليون أن الترويح قد يصبح طريقا للحياة .

تنادى التربية الترويحوية بالتربية الوجدانية ويفسر بريتل **Brightbil** ذلك أن هناك سعادة ان لم تكن فى الحصول على بعض المثاليات فقد تكون فى مجرد التوصل اليها . فالانسان يتمتع بحب كبير للانسانية المستمد من حبه للخالق الذى خلق هذه الانسانية ، وان الاحتياجات الدينية والحاجة لراحة العقل والسكينة والغرض الوجدانى الذى يظهر فى الصلة بيننا وبين كل ما هو جميل فى الحياة ، وينبع الشعور الوجدانى من توجيه وجودنا نحو الوجود الكلى للأشياء ، ومن استخدام قدرتنا فى التعبير عن بعض الاحتياجات التى انبثقت من أسرار الحياة . ونجد أيضا أن النشاطات الترويحوية فى المذهب المثالى ما هى الا وسائل فقط وليست غايات فى حد ذاتها ، أما الغايات فتتمثل فى الجهد الذى يبذله الفرد الممارس للنشاط الترويحى .

تهدف التربية الترويحية من خلال النشاطات العقلية الى تنمية القدرات الذهنية وتكوين عادات التفكير والممارسة . ويتفق هذا واهتمام أصحاب المذهب المثالي فيما ينادون به من تنمية القدرات الذهنية للفرد واستخدامها لأن يقود الفرد حياة تتسم بالرقى . ويؤكد المثاليون على دور رائد الترويح في أنه يمثل القدوة التي يتمثل بها ممارس النشاط الترويحي .

يهتم المثاليون بمبدأ النشاط الذاتي والذي هو أسس التربية الترويحية ، التي تعتمد على المعلومات المتحركة في صورة خبرات ومهارات متعددة يمارسها الفرد كي يستمتع بوقت فراغه بطريقة بناءة .

ثانيا : التربية الترويحية والمذهب الواقعي :

يتفق رواد التربية الترويحية مع المذهب الواقعي في أن استخدام وقت الفراغ من العوامل الهامة لتنمية الثقافة ولكننا نجد أن هناك اختلافا في الرأي بأن التعبير الذاتي الذي يحدث خلال لعب لا وجود له عند أصحاب المذهب الواقعي بل يركزون على نظريات اللعب والترويح الخاصة بالنظريات البيولوجية والتي يتمثل أحدها في نظرية استخلاص الطاقة الزائدة عند الطفل أو الممارس للنشاط الترويحي .

ويختلف الواقعيون في نظرتهم للتربية الفنية عن المثاليين فهم يعتقدون أن ذلك النوع من التعليم يجعل من اللعب عملا ومن اللعب حياة ، ويعتبرون أن هذه حالة صعبة التحقيق علما بأنه قد تصبح الهواية عملا في المستقبل ولا يضم الواقعيون اعتبارا للدور الذي يلعبه الرائد في التربية الترويحية . ويختلفون في ذلك عن أصحاب المذهب المثالي ويؤيدون اعتقادهم بأن الاستمتاع والسعادة للاسترخاء لا تحتاج الى مساعدة الآخرين المتمثلة في الريادة في الترويح ، بل في مساعدة الإنسان لنفسه كذلك يعتقد الواقعيون في أهمية الاسترخاء للصحة الجسمية والعقلية للفرد . ويمثل اهتمام الواقعيين بالنتيجة والفائدة التي يحصل عليها الفرد الممارس للنشاط الترويحي وأن اللعب مظهر جوهري للترويح .

أن من أهم سمات النشاطات الترويحية حرية الاختيار ، ونجد أن أصحاب المذهب الواقعي يعتقدون في مرونة وحرية الاختيار، ويمثل الترويح تربية ترويحية عند الواقعيين .

يهدف الترويح إلى الاستمتاع البناء بالمعرفة والخبرة ويغلق الواقعيون أهمية كبير على استخدام المعلومات والاستمتاع بالمعرفة ، وأن على الفرد أن يتعلم كيف يستمتع بالمعرفة التي يصل إليها . ويختلف الواقعيون عن العمليين في أنهم لا يعتبرون التربية الترويحية جزءا لا يتجزأ من المنهج المدرسي بل يعتبرونها نشاطات خارجة عن المنهج المدرسي .

ثالثا : التربية الترويحية والمذهب العملي :

إذا حاولنا مناقشة التربية الترويحية من حيث آثار المذهب العملي فإننا نجد أن التربية الترويحية تظهر مكانتها بوضوح في ذلك المذهب والذي أصبح يعبر عنه في القرن العشرين بالمذهب التجريبي وتعتبر التربية الترويحية ضرورة أساسية من أساسيات المنهج المدرسي في هذا المذهب . ويؤكد أصحاب المذهب العملي على توجيه اللعب من أجل صقل النمو للطفل وأن الرياضيات التنافسية المنظمة بدرجة كبيرة ليست نشاطات ترويحية حيث أن هدف المنافسة هو الكسب وهدف الترويح هو السعادة الشخصية .

تعتمد التربية الترويحية على الممارسة الفعلية للنشاط والتعلم من خلال التجربة ويتفق ذلك والمذهب العملي ، ويمثل النشاط والحركة أحد مبادئ التربية الترويحية وتعلم المهارات من خلال الممارسة الفعلية . أن مكانة التربية الفنية واضحة في المذهب العملي والاهتمام بالفنون اليدوية يجعل من النشاطات الترويحية تربية ترويحية تتمثل في التربية الفنية والتربية الرياضية . وأن الاستمتاع أثناء عملية التعلم أحد مبادئ الترويح والتربية الترويحية وفي الوقت نفسه يمثل هذا المبدأ أحد مبادئ المذهب التجريبي أو العملي .

الاستنتاجات :

يتضح من مناقشة البيانات السابقة أن هناك مبادئ فلسفية للتربية الترويحية في المذاهب الفلسفية المثالية والواقعية والعملية .

أولاً : مبادئ فلسفة التربية الترويحية فى المذهب المثالى :

١ — تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الاستمتاع بالحرية فى تحديد واختيار الطرق التى يسلكها الفرد فى كيفية قضاء وقت فراغه من حيث نوعية النشاط الترويحى الذى يمارسه . ويتفق ذلك ومبدأ المذهب المثالى فى الاستمتاع بالحرية فى تحديد واختيار طريقة حياة الفرد من خلال استخدام العقل للتفكير فى عملية الاختيار ، ويتضح هنا حرية الإرادة للفرد والتى تمثل إحدى الاعتبارات الهامة عند المثاليين .

٢ — تمثل التربية الوجدانية إحدى معتقدات التربية الترويحية ، ويتمثل ذلك فى التواجد فى الخلاء بين أحضان الطبيعة حيث يشعر الإنسان بأنه جزء لا يتجزأ من الطبيعة . وأن الطبيعة وسيلة الإنسان للتعرف على خالقه ، ويتفق ذلك والمذهب المثالى فى الاعتقاد القائل بأن الطبيعة وسيلة الخالق للاتصال بالإنسان .

٣ — تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الخلق والابتكار ، والتعبير من النفوس من خلال الكلمة المكتوبة والصورة المرسومة أو الموسيقى أو الحركة المعبرة أو مجرد تذوق الطبيعة ومن خلال ذلك تظهر الأفكار وتتضح الآراء وتنمو المعلومات من الإنسان ذاته ويتفق ذلك وما يعتقده المثاليون فى أن الحقائق والمعلومات مخزونة فى عقل الإنسان وتخرج من العقل ، ويوفر العقل ويمد ويستقبل الأفكار فالعقل هو المفسر الحقيقى لما هو حقيقى وواقع .

٤ — وتمثل السعادة الشخصية محور الترويح ويعتقد المثاليون أنه يمكن معرفة واقع الإنسان من خلال الشعور بالرضا والسعادة الشخصية — والشعور بالبهجة والغبطة أو الشعور بالحزن والأسى إذا ما أصيب الإنسان بخيبة أمل قبل أو أثناء أو بعد ممارسة نشاط ترويحى مثلاً قد يكون وسيلة للتعرف على واقع الإنسان . فمثلاً الاحساس بالتعب للمجهود البدنى أو الذهنى الذى يبسذه الممارس للنشاط الترويحى يصحبه شعور آخر

بالسعادة والاسترخاء وقد نقودنا الى مناقشة فلسفية الى التعرف على
انفسنا والتحقق من واقعنا ومن اشياء خارج انفسنا تؤثر فينا . ويتفق ذلك
وما تنادى به التربية الترويحية من ان النشاطات الترويحوية المتعددة وسائل
لان يتعرف الممارس لتلك النشاطات على واقعه وعلى ذاته ، وقد يحدث
الصقل فى الشخصية الذى يمثل أحد أغراض التربية الترويحوية .

٥ - ان أحد مبادئ التربية الترويحوية يتمثل فى ان ينغمس الفرد
فى نشاط ترويحى معين يبعده عن كل ما يحيط به من رتابة الحياة اليومية
ويجعله فى حالة من «الانسجام» أو الاشتراك الكامل اثناء ممارسة النشاط
الترويحى المعين ويتفق ذلك وما يعتقده المثاليون فى أنه أراد الانسان أن
يستمتع بالفن الحقيقى الصادق (مثلا) كما فى الفنون اليدوية أو الموسيقية
أو التشكيلية الخ وهى نتاج الطبيعة المنظمة فعلى الانسان أن يفسى
فرديته بين ثنايا الشعور بالسعادة والغبطة كما توفرها « الإرادة » ذاتها
فى الرغبة والاستمتاع والتذوق .

٦ - ان من أهم مبادئ الترويح أنه شخصى للغاية ويهتم بالفرد
الممارس وان الحالة الانفعالية التى عليها الفرد تلعب دورا هاما فى الهدف
الذى يحققه النشاط الترويحى ، فالفرد أساس فى التربية الترويحوية ويتفق
ذلك والمثاليين حيث أنهم يركزون على الفرد أكثر من التركيز على المجتمع
ولو أن ذلك لا يمنع من أنهم ينادون بتنمية ملكات الفرد الاجتماعية فى حدود
إمكانات الفرد .

٧ - تهتم التربية الترويحوية بتنمية الشخصية والاعتماد على النفس
وتنمية الاحساس بالجمال وتذوق الجمال من خلال تذوق الفنون المختلفة
ويتفق ذلك والمثاليين فى اهتمامهم بالشخصية وما لها من قيمة بل ان
الشخصية تمثل أرقى القيم عند المثاليين .

ثانيا : مبادئ فلسفة التربية الترويحية فى المذهب الواقعى :

١ — تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الممارسة الفعلية للنشاطات الترويحية وأن المعلومات تحصل والاتجاهات تتكون من خلال الممارسة الفعلية للنشاطات الترويحية ويتفق ذلك وما يعتقده الواقعيون فى أن الحياة تمثل تماها ما يمارسه الانسان من خبرة .

٢ — تؤكد التربية الترويحية على مبدأ التعرف على ما حول الانسان من بيئة سواء كانت بيئة طبيعية أم اجتماعية وأن يعمل الانسان على أن يتواءم وبيئته ، ومن خلال النشاطات الترويحية المتعددة والفرص غير المحدودة التى توفرها النشاطات الترويحية للتعرف على البيئة والعمل صداقات توطد صلة الفرد بالجماعة وتنميتها ويتفق ذلك والمذهب الواقعى فى الاهتمام بتحصيل المعلومات المتعددة والمختلفة عن البيئة التى يعيش فيها الانسان .

٣ — تمثل حرية الفرد فى اختيار نوع النشاط الترويحى الذى يمارسه الفرد احدى مبادئ التربية الترويحية ويؤيد ذلك الواقعيون متمثلا فى حرية الفرد ويحددونه باعتبار حقوق الآخرين ورفاهيتهم .

٤ — تنادى التربية الترويحية بمبدأ أنه من خلال الاستخدام الطيب لوقت الفراغ تنمو ثقافة الفرد وتنمو كذلك قدراته الجسمية والذهنية والاجتماعية ، ويتفق ذلك مع الواقعيين فى اعتقادهم بأن استخدام وقت الفراغ من العوامل الهامة لتنمية الثقافة وأن الثقافة تزدهر وتنمو اثناء وقت الفراغ .

٥ — يعمل النشاط الترويحى على تهيئة التوازن للفرد فى حياة تتسم بالمدينة والتعقيد ويعتبر صمام امن يحفظ الانسان من التقلبات والانهيئات ويتفق ذلك وما يعتقده الواقعيون فى أن النشاط الترويحى يعمل على تقليل الضغوط النفسية التى تسببها ضغوط الحياة المختلفة .

٦ — تعتقد التربية الترويحية فى عملية الاستمتاع بالمعرفة التى يحصل عليها الفرد ، ويتفق ذلك وما يعتقده الواقعيون فى أنه اذا عرف الانسان كيف يحصل على المعرفة وكيف يستخدمها وكذلك كيف يستمتع بها فان ذلك سيقوده الى حياة تتسم بالرقى والكمال .

ثالثاً : مبادئ فلسفة التربية الترويحية فى المذهب العملى :

١ - تمثل المعرفة وحب الاستطلاع والرغبة فى الإكشاف والمخاطرة إحدى أساسيات التربية الترويحية فمثلا هواة المراسلات وجمع طوابع البريد أو العملات المختلفة أو هواة السياحة ... السخ تلك القائمة من الهوايات ما هى الا قنوات أو وسائل لتعلم ما هو جديد ويتفق ذلك والمذهب العملى فى أن ممارسة الفرد لنوع من النشاط تهيئ الفرص للتعلم وأن المعرفة لن تتأتى الا من خلال الخبرة وأن هناك ارتباطا بين التفكير والممارسة .

٢ - تنادى التربية الترويحية بالاتصال بالآخرين من خلال استخدام الكلمة المكتوبة أو الملفوظة سواء قص القصص أو المناقشات والمحادثات وقراءة الشعر والقصة القصيرة ويعمل ذلك على تبادل الآراء والأفكار ويتفق ذلك ومبدأ العمليين فى الاهتمام بالقيم الاجتماعية حتى يتسنى للمجتمع الرقى والتقدم نحو حياة أفضل وأرقى .

٣ - تنادى التربية الترويحية بمبدأ الصحة سواء كانت جسمانية أم نفسية أم اجتماعية متمثلة فى مميزات النشاطات سواء كانت مميزات فسيولوجية أم نفسية أم اجتماعية ويتفق ذلك المبدأ وما يعتقده العمليون فى اهتمامهم بالصحة وللفعالية الأسرية وتأدية الواجبات الأساسية فى الحياة والكفاءة لمهنة معينة ، والفعالية فى المجتمع والاستخدام الطيب لوقت الفراغ . والسمات الخلقية والتربية الدينية ويتفق ذلك مع الصحة بمفهومها الحديث والذي يتناول أيضا الصحة الايجابية .

٤ - تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الرغبة لدى الممارس الترويحي وأكثر ما يميزه هو توفر الرغبة لدى الممارس فى حرية الاختيار ، ويتفق وما يعتقده التجريبيون فى أنه اذا توافرت الرغبة لدى الممارس فان التعليم سيكون أكثر سهولة وأكثر بقاء .

٥ - تعتمد التربية الترويحية على مبدأ الحركة والنشاط سواء كان النشاط سلبيا أم ايجابيا ويتفق ذلك والمذهب العملى فى الاعتقاد القائل بأن التعلم يأخذ مكانه اذا كانت الحركة والنشاط متمثلين فى العملية التعليمية . والتعلم ينتج من خلال الاشتراك الفعلى للنشاط .

٦ - مبدأ البهجة والغبطة والسرور والشعور بالاستعادة والسرور عند ممارسة النشاط الترويحى يتفق وما ينادى به العمليون غى أنه اذا ما صاحب عملية تعلم ابتهاج وسرور فان التعليم يصبح اكثر سهولة وأكثر ثباتا .

النتيجة :

يتضح من الاستنتاجات السابقة أن هناك مبادئ فلسفية محددة تعتمد عليها التربية الترويحية وأن هذه المبادئ مستمدة من المذاهب الفلسفية المثالية ، والواقعية ، والعملية وينتج عن ذلك تقبل الفرض الذى بنيت عليه هذه الدراسة .

التفوق كظاهرة :عوامله ومسبباته

الأستاذ عبد الرحمن محمد أحمد هليل

ناظر مدرسة المثير احمد بدوى الثانوية بالأسكندرية

حديثنا عن التفوق كظاهرة تطرد، وتنمو، وتستمر، وليس عنه كلمة سرعان ما تختفى ، أو كومضة سرعان أن تنطفىء ، أو كحدث مفاجيء غير متوقع .

وإذا كان توقد الذهن ، أو نضجه بشكل بارز ملحوظ ولموس يمثل الركيزة الأساسية فان عدة عناصر ، لا بد وأن تتفاعل وهذا التوقد أو النضج الإدراكي ، الذى يشكل الموهبة المبدعة ، والقدرة الخلاقة ، حتى تستثمر بوضوح يدعو حقا الى الاعجاب .

غير أن هذه العناصر المتشابكة والمتعاونة على تجسيد التفوق ليصبح ظاهرة ، نامية ، مطردة ، مستمرة تمثل فى مجموعها ، شركة مندمجة العطاء ، أطرافها بعد التلميذ ، أو الطالب ، الإدارة المدرسية ، والأسرة والوزارة، بأجهزتها المتعددة التى تصب فى الموقع التعليمى، بطريق مباشر، أو غير مباشر . تلكم هى العناصر التى لها أولوية الاهتمام والبحث ، عند دراستنا للتفوق ، ومن واقع مسئولية كل طرف على حدة ، وبموضوعية مجردة تستهدف وضع الأيدى على النبض الحقيقى للظاهرة ، وبإدء ذى بدء ، وبعيدا عن حساسيات مشاعر الاحباط أو العجز ، أو الحقن أهسانا ، لدى بعض القيادات التعليمية ، قد تكون بحكم الوضع الوظيفى كهيئة المنزلة ، ولكنها بجميع مقاييس صور الإبداع ، أو الابتكار ضحلة العطاء ، لأنها فى غيبة النضج أو التخصص التربوى ، كتب لها وعليها أن تقود أو تتسراس

وبلا رصيد قرائى ، أو خلفية تجارب كاشفة وإيجابية ، فأننا نتفق مما
وأساسا على بعض تحفظات شمولية ذات قيمة وجدوى منها :

١ - النجاح الإدارى المكتبى ، لقيادة ما ، فى الإدارة أو المديرية
التعليمية ، أو حتى فى المدرسة نفسها ليس بالضرورة قادرا أبدا على صنع
التفوق ، أو تجسيده كظاهرة مدرسية ، تفرض نفسها واقعا أعواما متوالية
مثلا ... لماذا ؟

لأن « النجاح المكتبى » ربما كان مستمدا من سلطة عليا ، قادرة على
احتواء هذه النماذج المصنوعة أو ربما كانت هذه النماذج العجيبة ، مشدودة
بمشاعر الولاء فحسب ، لمن أوصلها وأخذ بأيديها وهى مشاعر شتى قد
تنسى النموذج الواحد ، إمكاناته فى العطاء التربوى التعليمى ، وإن لم
تنسه يوما ما ، أية وسيلة امتطأها فى رحلة الوصول .

واستدلالا على هذا ، ومن الواقع الذى نعيشه ، تجد مديرين عامين ،
بل ووكلاء وزارة لم تسجل « ترمومترات النتائج » صعودا على السطح أبدا ،
للتفوق كندرة أو كظاهرة ، فى فترة طويلة عملوا فيها « نظارا » !! وتلكم
قضية أخرى ، لسنا بصدد تحليلها .

٢ - تقويم التفوق حقيقيا ، يكون داخل إطار « الاستمرار ، والدوام
نوعا ما ، والجماعية » وهذا يعنى أن حصول تلميذ ، أو عدد محدود على
درجات نهائية ، فى مدرسة ما ، غالبية من نجحوا فيها ، كان نجاحهم « عاديا »
لا يمكن أن يندرج داخل الإطار الذى ننشده . لأن عناصر « المصادفة ، أو
العشوائية » ، أو الظروف المتاحة « استثنائية » فى الامتحان ، تكون هى
المسئولة عن هذا « التفوق الكاذب » والموقوت ، والذى لا يمثل الظاهرة
الصحية بأية حال .

٣ - إقامة « جسور قوية » لتعاون المدرسة والمنزل ، تمثل العصب
الحساس والمساعد ، فى تفجير إمكانات التفوق ، فضلا عن أنها تعتبر ضرورة
حياة واستمرار لانجاح العملية التعليمية كلها ، ولن نكون مبالغين إذا
ما قررنا ، أنه فى ضوء تفهم رسالة كل من المدرسة والمنزل للرسالة التى
حمل أمانتها ، على قدر ما تكون هذه الجسور قوية صلبة .

والآن فلنتعرض معا لتلك العناصر ، التى تنمى التفوق ، أو تصونه ، أو تبرزه ، أو تصنعه ، ان صح هذا التعبير :

أولا — ما هو خاص بالأسرة والمنزل :

١ — توفير المناخ المريح للتلميذ ، نفسيا أولا ، ومأكلا ومشربا وإنعادا .
عن مشكلاتها ثانيا .

٢ — مساعدته — بقدر الامكان — فى « جدولة الوقت » وحسن استخدامه .

٣ — تجنبه تماما شرور التوتر والقلق ، بشأن الاولوية أو المجموع ، وجعل الموازنة بينه وبين نفسه فى يوم ، أو اسبوع ، أو شهر سابق ، معيارا وحيدا عند الموازنة .

٤ — تنمية مشاعر حب الزملاء لديه ، وتشجيعه على مجاملتهم ، جنبا الى جنب ، مع بذور التنافس الجاد والبناء ، ووفق المقياس السابق .

٥ — حسن المتابعة ، وربطها فى « السن الغض » بالحافز السريع : ايجابا أو سلبا ، لأن كلمة التشجيع ، أو المفاجأة «بهدية» مهما تكن متواضعة .
تفعل فيه فعل السحر نفسيا .

ثانيا — ما هو خاص بالمدرسة :

١ — التخطيط المبكر والمسبق للعام الدراسى ، وتحديد المسئوليات داخلها (وفى كل المستويات بها) بصورة لا تسمح بالتجاوز ، مع تركيز خاص على حسن توجيه هيئة التدريس والجهاز الادارى بشكل ينعكس على اعداد المدرسة ككل ، بمثابة توفر للتلاميذ التفرغ الكامل لتحقيق جاد .

٢ — توزيع التلاميذ فى الفصول — وفق معدلات استيعابهم ، وسيبقى مقياس الامتحان على قراراته ، معيارا مساعدا ، وان كان لا يمثل دوما ، المعيار أو المقياس الأوحد .

٣٠ - البصر والعدالة فى توزيع كفايات هيئة التدريس على الفصول ، مع الزام كل مدرس بمدارسة منهج المرحلة فى مادته ، دون الاقتصار على مناهج صفوف بذاتها .

٤ - الحرص - بقدر الامكان فى ظل التعليم بنظام الفترات و « الورديات » - على اشباع ميول الأبناء فنيا ، رياضيا ، وفكريا ، وترويحيا ، مع الاشراف الجيد المسئول .

٥ - تحريك التنافس الشريف بينهم ، وقصره بالنسبة للموهوبين جدا ، على أنفسهم ، وعلى كل منهم بذاته ، بمعنى توفير ضمانات يقظة للقضاء على الحساسية لديهم ، وهذه تتأتى بطموحات نحرکها فيهم ، أى بموازنة جهد كل على حدة ، بجهدده هو فى وقت سابق مثلا .

٦ - الاجتماع الدورى بأسر المواد ، أجدى من الاجتماع العام ، وأن كان لا يغنى عنه نهائيا وفيه يتم التوجيه الى ملاحظات المدرسة والموجهين بل والأبناء ، وبلا حساسيات اطلاقا .

٣ - ثالثا - ما هو خاص بالوزارة ، أو الادارة التعليمية ، أو المديرية :

١ - تزويد المدرسة مبكرا جدا بجميع احتياجاتها من الكتب ، والكراسات ، والكشاكيل ، والأدوات والتراخيص ، والخامات (بالنسبة للتعليم الاساسى) ... الخ .

٢ - استكمال الأبنية ، والمشروعات المدرسية ، قبل بدء الدراسة بوقت يعطى الادارة المدرسية ، الفرصة لالتقاط الأنفاس ، وحتى يتفرغ للعملية التعليمية باعتبارها المحور الاساسى .

٣ - حتمية اجراء حركات الترقيات والتنقلات قبل بدء الدراسة .. !!

٤ - مساعدة المدرسة فى مواجهة نقص هيئات التدريس ، بأسلوب أكثر موضوعية وسرعة .

٥ - البحث تربويا ، عن اسلوب امثل لعطاء « التوجيه الفنى » ، وحتى يصبح عنصرا ايجابيا وفعالا فى العطاء المهنى ، بدلا من تركه على ما هو عليه الآن ، ولن ازيد .

٦ — حسن اختيار قادة المواقع الميدانية (النظر) ، وحسبنا مهزلة
شغل هذه الوظيفة على خطرهما في الاعدادى بحملة « بكالوريا » في وقت
يحمل فيه كل العاملين بالجهاز الادارى بالمدرسة ، ما يوازي هذا المؤهل !!
وهذا امر مخجل بحق .

٧ — اطلاق يد هذا القائد الميدانى ، الذى نشترط فيه مع التأهيل
الجيد الجامعى على الأقل القدرة على استيعاب فلسفة التعليم ، وأهداف
المرحلة التى يعمل بها .

٨ — مراجعة « قواعد الصرف المالى » ، وخلق فرص أفضل تيسر
للادارة الانجاز المدعم بالثقة الكاملة في امانتها ، ونبل أهدافها ، حتى تنمو ،
وحتى تعطى « التفوق » لأن فاقده الشئ لا يعطيه أبدا .

مَطْبَعَةُ الْجَبَلَاوِي
٢٠٢ شارع النهضة البوخرية - شبرا

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٢/١١٠

1. The first part of the document is a list of the names of the persons who have been appointed to the various offices of the corporation. The names are listed in alphabetical order, and each name is followed by the office to which he or she has been appointed. The list is as follows:

مجلة الثقافة

العدد الرابع

مايو ١٩٨٢

السنة الثالثة والثلاثون

مجلد

٢٢٢

١٩٨٢

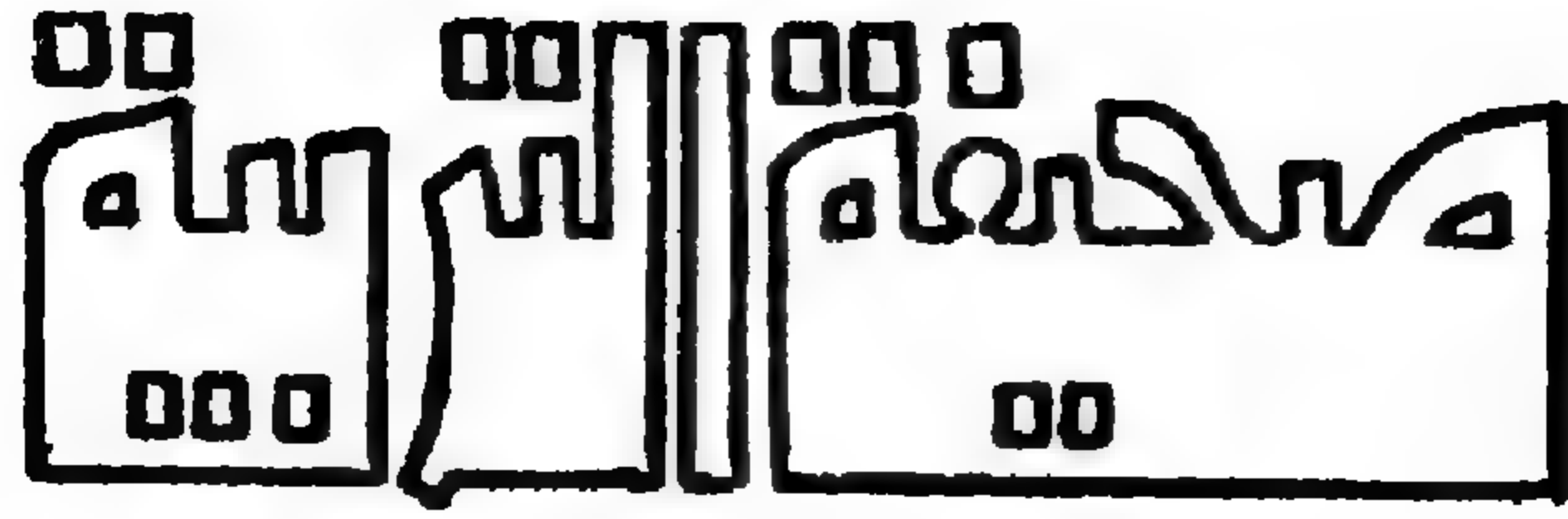
١٩٨٢

١٩٨٢

١٩٨٢

١٩٨٢

١٩٨٢



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
الأستاذ الدكتور سيد محمد خير الله
الأستاذ الدكتور عبد السلام عبد الغفار
الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمى
الأستاذ محمد كمال منصور
الأستاذ الدكتور يحيى حامد هنادام

مدير الصحيفة : الأستاذ محمود عيد عربان

● الاشتراك السنوى :	● تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
● ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .	● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
● ١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .	● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .
● ٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .	● ترسل المقالات والمكاتبات باسم سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر - يناير - مارس - مايو



السنة الثالثة والثلاثون مايو ١٩٨٢ العدد الرابع

في هذا العدد

صفحة	كلمة المحرر
٣	كيف تكون خطط التعليم الجديدة في سيناء للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
٧	التعليم والاقتصاد في المجتمع للاستاذ الدكتور محمد حلمي مراد
٢٧	التعليم وقضايا الشباب للاستاذ علي عبد الرازق
٣٥	وحدة الصف سبيل النصر وأداة العزة والمتعة للاستاذ محمود النبوي الشبل
٤١	دراسة لبعض القدرات العقلية لدى التوائم المصريين بمحافظة المنيا د. محمد يحيى العجيزي -
	د. أنور رياض عبد الرحيم
٥٥	مشروع البنك الدولي للاستئالة د. صلاح الدين محمود علام
٦٥	(٢) الآراء النفسية عند مسكويه د. محمد عبد الحافظ الطيب
٧٥	تقرير مجلس الإدارة المقدم للجمعية العامة عن نشاطات المجلس خلال الدورة الماضية

كلمة المحرر

كيف تكون خطط التعليم الجديدة في سيناء

للاستاذ الدكتور صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

بدأت أجهزة الدولة المختلفة منذ فترة غير قصيرة تستعد لاستقبال شبه جزيرة سيناء بعد تحريرها بالكامل وعودتها عودة غير منقوصة الى أحضان الوطن يوم ٢٥ أبريل ١٩٨٢ أى بعد عزلتها عنا حوالى خمس عشرة عاما . ولذلك كان طبيعيا أن يستقبل المصريون هذا اليوم التاريخى بفرحة من القلب كعيد من أسعد الأعياد القومية . وقد تناولت الآراء التى نشرت فى الفترة الأخيرة عن أهمية تعمير سيناء الكثير من الجوانب الاقتصادية والزراعية والسياحية والدفاعية واستغلال الخامات والمعادن والبترول واستصلاح الأراضي وريها والثروة السمكية وانشاء الطرق والمساكن والمطارات وغير ذلك الكثير من جوانب التعمير والتنمية .

ومن المؤكد أن التخطيط للتنمية الشاملة لا يمكن ان يقتصر على الجوانب المادية دون أن يكون التخطيط لتنمية الانسان هو المحور أو البؤرة التى تدور العملية كلها حوله . فالإنسان هو هدف التنمية وهو فى الوقت نفسه أهم وسائلها . وأى تخطيط لتعمير سيناء لا يصاحبه تخطيط مواز ومنسسق مع التخطيط لتنمية الموارد البشرية التى تعمر هذه الأرض ، لا يمكن أن نضمن له النجاح الذى يؤدى الى سرعة متزايدة فى تحقيق ما نشده من تعمير وتنمية وتقدم لهذا المجتمع الجديد .

وتعتمد عملية تنمية الأفراد والجماعات أساساً على التربية بوسائطها المتعددة مع توجيه هذه التربية لتحقيق غايات تحدد اتجاهات النمو في الجوانب المختلفة من فكرية وثقافية وصحية واجتماعية وعاطفية ومهارية ومهنية .
السخ . . كل ذلك بالتنسيق مع خطط التنمية في الجوانب المادية والاجتماعية الأخرى .

لقد استمرت شبه جزيرة سيناء معزولة عنا طوال سنوات الاستعمار حتى تكون فاصلاً بيننا وبين الدول العربية المتاخمة لحدودنا الشرقية مع الدول العربية ، وزادت هذه العزلة طوال سنوات الاحتلال خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة ، والآن وقد عادت إلينا كأعز أمنية قومية تحققت بعد شعور طويل بالذنب من إهمالنا لهذه الأرض المقدسة ، فهل نحن على استعداد لاستقبالها وتعويضها عما أصابها وأصابنا من هذه العزلة ؟ وهل خططنا لشئون التربية والتعليم فيها كجزء من خطة شاملة للتنمية الاقتصادية والبشرية والعمرانية ؟

وإذا تحدثنا هنا عن التخطيط للتربية والتعليم فإننا لا نقصد مجرد تحديد عدد المدارس وعدد المعلمين والاعتمادات المطلوبة وغير ذلك من الأرقام ، فمن المعروف أن عملية التخطيط للتعليم لها جانبان على الأقل .
وهما الجانب الكمي والجانب الكيفي . والتخطيط الكيفي هنا يقصد به تحديد أهداف التعليم ونوعيته ومستواه ووسائله وكل ما يتصل بتحقيق أهدافه . لا شك أن هناك أهدافاً قومية عامة يشترك فيها وفي العمل على تحقيقها كل المؤسسات التعليمية في مصر من أقصاها إلى أقصاها غير أننا نأخذ في الوقت نفسه بالاتجاه القائم على الربط بين التعليم والبيئة ومكوناتها المختلفة .

ومعنى ما تقدم أننا يجب أن نخطط للتعليم في سيناء في ضوء احتياجات هذه البيئة الفريدة وهذا المجتمع المتميز في خصائصه ومشكلاته مع الأخذ في الاعتبار دائماً أن هذه الأرض وهذا المجتمع ليسا إلا جزءاً لا يتجزأ من الوطن الأم مصر بما لها من ثقافة متطورة وجذور تاريخية وآمال مستقبلية وأهداف قومية .

فهل يعقل أن يكون التعليم فى شبه جزيرة سيناء صورة طبق الأصل من التعليم فى الدلتا أو فى وادى النيل ؟ وهل يعقل أن ننقل هذا التعليم التقليدى بما فيه من محاسن أو مساوئ الى المجتمع الجديد دون أن نعيد النظر فى أهدافه الحقيقية ومحتواه ومستواه ووسائله . . . الخ . وهل يعقل أن يكون اعداد المعلم لمدارس سيناء بالأسلوب نفسه والمهارات ذاتها التى نعد المعلم بها لمدارس القاهرة أو قرى محافظة المنوفية المكتظة بالسكان ؟ وهل يعقل أن يكون التعليم العالى لاعداد المتخصصين فى العلوم والفنون والآداب لمجتمع سيناء صورة طبق الأصل من كليات جامعة عين شمس أو جامعة الاسكندرية ؟

ان التخطيط للتعليم فى سيناء فى مستوياته المختلفة من المدرسة الابتدائية وما قبلها حتى نهاية التعليم العالى أو الجامعى وما بعده يجب أن تكون له أبعاده المتميزة كما أن مجالات هذا التعليم يجب أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة وحاجات المجتمع الجديد ومشكلاته كما أن كم هذا التعليم ونوعياته يجب أن تتكامل مع خطط التنمية الأخرى الشاملة لهذا المجتمع الجديد .

ان عدد السكان فى شبه جزيرة سيناء يقدر فى الوقت الحاضر بحوالى ١٦٠ ألف نسمة وهو من حيث الكثافة السكانية اقل بكثير من كثافة السكان فى الدلتا أو فى الوادى . ولعل هذا الوضع يقتضى منا البحث عن أساليب جديدة تختلف عن الأساليب التقليدية التى نتبعها فى تقديم الخدمات التعليمية فى القرى والمدن المزدهمة بالسكان فى بعض مناطق الجمهورية . فالمبنى المدرسى قد يختلف فى تصميمه عن المبنى المدرسى التقليدى كما أنه قد يستغل فى أغراض أخرى لتقديم خدمات للسكان فى البيئة المحلية التى يوجد فيها كما أننا قد نلجأ الى مدرسة الفصل الواحد أو مدرسة المعلم الواحد فى بعض مناطق سيناء ، وقد يقتضى هذا تدريب المعلمين أو اعدادهم للقيام بمهارات تتمشى والأعباء والوظائف التى يطلب منهم تأديتها فى هذا المجتمع .

ان خطط التعليم الجديدة التى يجب أن توضع لتناسب الأوضاع القائمة فى سيناء تقتضى أن تقوم أجهزة التعليم والمركز القومى للبحوث التربوية وغيره من مراكز وهيئات البحوث التربوية بالعديد من الدراسات والأبحاث للتعرف على حاجات هذا المجتمع ومشكلاته وخصائصه وأيضاً للتعرف على اتجاهات الأفراد والجماعات وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم وأسلوب

الحياة بعمامة فى المجتمع وذلك حتى يمكن بناء المناهج ومستلزماتها من كتب وأدوات ومواد تعليمية بما يحقق أهداف التعليم والقضاء على كل ما هو غير مرغوب فيه ، والعمل على توحيد ثقافة المجتمع المصرى فى جميع أرجائه كما يجب ان تشمل هذه الدراسات التعرف على اتجاهات خطط التنمية الأخرى حتى يمكن اعداد القوى البشرية العاملة اللازمة لتنفيذ هذه الخطط والمدرية على المهارات المختلفة التى تمكنها من اتقان التنفيذ . واذا لم تكن هذه البحوث والدراسات قد تمت بالفعل فليجب الا نتوانى فى القيام بها من فورنا حتى يكون التخطيط للتعليم فى سيناء قائما على أسس علمية سليمة وليس متسما بالتسرع والارتجال والنقل من الأساليب القديمة المتبعة فى الوادى .

هذه ايها القارئ العزيز بعض الآراء التى طرأت فى خاطرننا ونحن نستقبل شبه الجزيرة العزيزة على قلوبنا بعد تحريرها بالكامل فى ٢٥ ابريل ١٩٨٢ لعل الأخذ بها يجعل من التعليم والتربية لأبناء سيناء عاملا من عوامل تحصين هذا الجزء العزيز من الوطن ضد أى انفصال من جسم الأمة مرة أخرى على مدى الدهر باذن الله .

التعليم والاقتصاد في المجتمع

محاضرة القاها السيد الاستاذ

الدكتور محمد حلمى مراد

الوزير الأسبق لوزارة التربية والتعليم

بدار الرابطة في ٢٨ من فبراير ١٩٨٢

بسم الله الرحمن الرحيم — الأستاذ الكبير الدكتور عبد العزيز القوصي ، الأخ العزيز الأستاذ محمود عبد العزيز ، سيداتي آنساتي اخواني . يسعدني كل السعادة أن ألبى دعوة الرابطة التي وجهتموها الى ، فإني أعتر بكم وأعتبر نفسي فرداً من افراد أسرتكم . ولقد تحدث الأخ محمود عبد العزيز ، فأثار عواطفى ، وجعلنى غير قادر على الحديث ، ولست أعرف كيف أرد على تحياته التي خصنى بها ، والواقع أنني لا أستحق منه كل ما قال ، إلا اذا كان ما قاله بقصد التشجيع ، ودفعى الى الاستمرار فيما أخذت نفسي به ، وهو أن أؤدي الواجب نحو وطنى في كل لحظة ، وفي أى وقت ، ومن أى موقع من المواقع ، حتى نتعاون جميعاً على تحقيق الخير والتقدم والرخاء لبلدنا الأمين .

عندما دعانى الأخ محمود عبد العزيز للتحدث اليكم ، لم أهتم في أى موضوع يختار فإن هدفى الأساسى هو الالتقاء بكم ، وليس الحديث اليكم ، وقد اختار الأخ محمود موضوع التعليم والاقتصاد في المجتمع ، ويبدو أنه كان ينظر الى أن هذا اللقاء سيأتى في أعقاب المؤتمر الاقتصادي الذي كنت اشارك فيه ، ولذلك فإني اذا تحدثت عن هذا الموضوع فسأجعل مدخلى هو الاقتصاد ، وليس التعليم ، ولكن سيتضح لسيااتكم عندما نأتى الى ختام الحديث أن التعليم هو أساس كل شيء ، أساس الاقتصاد ، وأساس

بناء الانسان ، واساس تقدم الامم ، وبدون التعليم لا يبقى لدينا من شىء فى
اى مجال من المجالات .

الواقع اننى لا اريد ان اتحدث حديثا بليغا أو اتكلم كلاما علميا معقدا ،
انما اريد ان اتكلم بطريقة بسيطة لاحاطتكم بالصورة عن الوضع الاقتصادى ،
ثم عن دور التعليم فى تحقيق ما نبتغيه من اصلاح للاقتصاد القومى ، وهو
نقطة الانطلاق أو البداية ، وتحديد المشكلة هو الأساس الأول ، وفى ضوء
تشخيصها يمكننا ان نصف الدواء .

ومما يؤسف له أننا كنا نشاهد باستمرار فى كل كلام عن أوضاعنا
الاقتصادية ترك أساس المشكلة ، ونتكلم عن ظواهرها وجوانبها التى
نعانى منها ، فنجد الحديث عن الدعم ، وهل هذا الدعم تتحمله الدولة بعد
ان بلغ مبلغا كبيرا تنوء بحمله الميزانية العامة ، وهل الدعم يصل الى
مستحققيه أو لا يصل اليهم ، وما هى السلع أو الخدمات التى تستحق أن
تدعم ، وما هى السلع أو الخدمات التى لا تستحق الدعم ... الخ .

ونتكلم أيضا عن الاستيراد وعن تحويل العملات ، وهل يحصل
المستوردون على العملة من المصريين الذين يعيشون بالخارج ، أم يشترونها
من الداخل من السوق السوداء أم عن طريق البنوك ، وأحيانا نقول لهم
بالعملة الصعبة ، وأحيانا نقول لهم ادفعوا بالعملة المصرية ٤٠٪ أو ٥٠٪ ،
وقرار يلغى قرارا ، وهكذا يظهر التخبط ، لماذا ؟ لأننا نترك أساس
المشكلة ، ونحاول معالجة الظواهر ، تماما كما لو كان أحنا يحس صداعا
ويشعر بالألم فى مكان ما من أجزاء جسمه ، فأننا نعطيه بعض المسكنات ،
وقد لا ننظر الى أصل الداء ، وأين توجد العلة ، حتى يمكن معالجة الموضوع
معالجة جذرية .

والواقع أن مشكلتنا الأساسية تكمن فى تدهور الانتاج السلعى بخاصة
سواء كان انتاجا زراعيا أم انتاجا صناعيا ، وهو أساس المشكلة ، ولذلك
فحين نحلل مثل هذا الموقف ستجدون سيادتكم أن كل شىء مرجعه الى تدهور
الانتاج كما ونوعا ، وفى الزراعة مثلا نجد ان كمية المحاصيل الزراعية التى
نتجها تقل ، على حين ان عدد السكان يزيد باستمرار ، فنجد المساحات
التي تزرع يجار عليها بالغزو العمرانى ، ورغم وجود قوانين صدرت لمنع

هذا الامتداد العمرانى على الأراضى الزراعية ، ولكن القوانين لا تحترم ، وايضا تجريد الأراضى الزراعية للعمل كأسلوب للبناء ، وهذا أيضا اثر على خصوبة الأرض ، ولا نحاول أن نستفيد من البحوث العلمية فى انتقاء البذور وفى تصدير البذور ، لأننا مازلنا نزرع بالطريقة القديمة نفسها . سواء من حيث التركيب المحصولى ، ومن الدورات الزراعية ، أم نوعية البذور التى تبقى فى الأرض مدة طويلة أكثر من ستة شهور أو ثمانية شهور ، ولا تعطى إلا عائدا محدودا بالنسبة لما حصل من تطور فى الخارج ، حيث أصبحوا الآن يطورون فى انتقاء البذور التى تبقى أقل مدة ممكنة ، بينما تعطى عائدا اكبر .

هذا من الناحية الزراعية ، أما من الناحية الصناعية ، فلو رجعنا الى انتاجنا الصناعى فانا نجد الشئ نفسه ، فقد كان انتاجنا فى السكر على مسيل المثال يكفىنا ، بل كنا نصدره الى الخارج ، والآن نقوم باستخدام عوائد المرور فى قناة السويس ، بما يساوى قيمتها لكى نشترى به السكر من الخارج لاستكمال احتياجاتنا منه ، وهذا معناه اننا نستهلك انتاجنا محليا ، ونستورد بدورنا من الخارج ، بما تساوى قيمته حصيلة رسوم المرور فى قناة السويس ، وهذه مادة واحدة فيما يختص بالسكر .

واذا حاولنا أن نراجع الأرقام فى كل منتجاتنا الصناعية كصناعة الغزل والنسيج مثلا من حيث النوعية ، نجد أننا نصدر الى سويسرا والى امريكا بعض اصناف المنسوجات ، مثل اللينوه والتركو والديولين ، وغيره ، والآن أصبحنا نستورد من الصين ومن كوريا منسوجات قطنية ، على حين ان لنا شهرة عظيمة فيما يختص بقطننا طويل التيلة ، ويعتبر غزله احسن غزل فى العالم ، وكان يضرب به المثل دائما ، فيقال ان هذه المنسوجات وتلك الملابس مصنوعة من القطن المصرى ، فهى فى الدرجة الأولى من الجودة ، ولكننا الآن تدهورنا لدرجة أن أصبحت منتجاتنا القطنية فيها مخزون سلعى راكد فى شركات الغزل والنسيج ، وأصبحنا نستورد من الخارج منسوجات من دول ليست أكثر تقدما منا ، بل من دول بدأت بعدنا فى مجال انتاج الغزل والنسيج ، وكذا فى كل انواع الانتاج الذى نقوم به .

فانتاجنا من الاسمنت كان يكفىنا ، وكنا نصدر كميات كبيرة منه الى بعض البلاد العربية ، الآن أصبح الاسمنت برغم انشاء مصانع جديدة ، فانه

لا يغطي كل احتياجاتنا منه . والمؤسف أن سبب الفساد والانحراف هو أن هناك بعض العناصر المستفيدة من نقص الاسمنت الموجود في السوق المصرية ، مما يضطربنا الى استيراد اسمنت فيتحقق لهؤلاء المكاسب الباهظة وأصبحت المصانع التي تمتلكها لا تنتج بطاقتها الكاملة ، فقد حصل في عام ٨٠/٨١ كان انتاجنا من الاسمنت يتناقص عن السنوات السابقة عليه من حيث الكمية ، وليست المسألة مسألة زيادة في الاستهلاك ، فهذا من ضمن الاسباب التي سنشير اليها بعد قليل .

هل الاسباب راجعة الى زيادة السكان ، أم أن هناك أسبابا أخرى ؟ وهل هذه الاسباب هي التي نحاول في الزراعة أحيانا تطبيقها على شماءه خصوبة الأرض التي ضعفت نتيجة السد العالي وحجز طمي النيل الى آخره ؟ قد يكون هذا عاملا ، إنما أي اصلاح اقتصادي يشار به ، وأي خطط مهما يحكم وضعها ، فإنها توحى بالفشل اذا لم تهيا البيئة الصالحة لتقبل هذا الإصلاح ، ووضعها في موضع التنفيذ ، مثل البذرة الجيدة التي نضعها في أرض بور أو أرض فاسدة ، وأن هذه البذرة سوف تفسد بالقطع ، ولا يمكن أن ينبت منها نبات صالح ، مثلما نختار عناصر بشرية على كفاية واخلص ، ونضعها في وسط ادارة أو في شركة تكثر فيها الانحرافات والتكاسل والاهمال ، ومثل قطعة غير جيدة في ماكينة فاسدة ، نجد أن قطعة الغيار لا تصلح في هذه الآلة ، وربما تنكسر قطعة الغيار ، لأنها موضوعة في آلة غير صالحة .

وإذا لم يكسر باب الفساد ، ويسأل المفحرون عن التصرفات السيئة حتى يكونوا عبرة لغيرهم ، فإنه لن يجدى أي اصلاح ، وبيسوء كل شيء بالفشل الذريع ، ونحن لم ندخل الاسباب الظاهرة في حد ذاتها في نقص كمية الانتاج وفي نوعيته ، بدليل أننا أصبحنا عاجزين عن تصريف انتاجنا حتى داخل بلادنا ورغم وجود زيادة في الاستهلاك ، واحتياج من الناس الى سلع بعينها ، ولكن المخزون السلعي الموجود وبكمية رهيبه ، حتى أنها تكاد تهدد وجود منشآتنا الصناعية ، وتهدد أيضا تفكيرنا الزراعي .

وعلى سبيل المثال هناك قطن لم يوزع في السنة الماضية ، وعندنا راكد من محصول القطن من العام الماضي ، فأبسط شيء أننا نوقف زراعة القطن ، ونبدأ نقرأ في الجرائد ما يوعد بمنع زراعة القطن دون دراسة

موضوعية ، فلماذا لا يوزع القطن ؟ هل يسوء المحصول ، هل لأن وسائلنا فى التسويق وسائل غير ناجحة ، هل لأننا قفلنا أسواق كانت تقبل على قطننا ، ولجأنا الى أسواق أخرى لا تقبله ولا تحتاج اليه ؟ وهل المسألة هى مجرد القطن لأن محصول القطن يفيدنا فى أشياء أخرى ، فالبذرة نأخذ منها الزيوت اللازمة لغذائنا ، وأيضا نعمل منها أعلافًا للحيوانات وتحسب العملية حسابًا كاملاً ، والمسألة اذا ليست مسألة أن القطن وزع فى سنة أو لم يوزع ، ثم نأتى بجرة قلم ونبطل هذه الزراعة .

وفى وقت من الأوقات قالوا نقلل من زراعة القمح ، وأن القمح موجود فى الأسواق الخارجية ورخيص الثمن ، ومن ثم نزرع محاصيل أخرى غالية الثمن ونبيعها ، ويثمن بيعها نشترى قمحا ، والقمح الآن فيه نقص فى الأسواق العالمية ، وأيضا أصبح سلعة استراتيجية تستعمل وسيلة للضغط السياسى ، وقد لمسنا العلاقة بين أمريكا والاتحاد السوفيتى ، لما حصل الفـسـزـو السوفيتى على أفغانستان ، كيف أن أمريكا حاولت أن تضغط على الاتحاد السوفيتى بالامتناع عن بيع القمح له ، وأيضا حصلت فى سنة ١٩٧٣ وحصل أيضا فى موضوع بولندا بالنسبة للدول العربية سنة ١٩٧٣ لما استعمل سلاح البترول ضد الدول المؤيدة لإسرائيل وأمريكا ، أحد المسئولين فيها قال فليشرب العرب بترولهم ، لأننا سنمنع عنهم القمح والغذاء .

ولنتكلم عن الأمن الغذائى وهو الأمن السياسى ، وهذا لا يجوز لنا أن نقول سنعمل على الاكتفاء ذاتيا من كل المحاصيل الزراعية عدا القمح ، كأي يقال هذا عدا القمح لأن القمح هو أساس الأمن الغذائى ، هو لقمة العيش ، قطعة الخبز التى يجب أن نفكر فيها وأن نعمل على توفيرها ، نفكر فيها ليس فى مصر وحدها ، بل فى المنطقة العربية كلها ومطلوب فيها التعاون العربى .

ففى السودان أراض جديدة فى ميسس الحاجة الى الزراعة ، وأيضا فى العراق وغيرها ، فلو أننا تعاوننا على زراعة هذه الأراضى قمحا ، بحيث يكفى المنطقة العربية استطعنا أن نتفادى وسيلة من وسائل الضغط على المصالح العربية ونوفر غذائنا دون أن نتعرض لأية ضغوط سياسية . والى الآن لم يبحث هذا الموضوع وسنبقى بهذه الصورة متجمدين على الوضع القديم ، بينما تغير الوضع ، قد تكون عندنا العملات الأجنبية لشراء القمح ،

ولكنه غير موجود ، وفيه نقص فى الأسواق أو يمنع عنا للضغط علينا سياسيا ، اذا لابد أن نفكر فى هذا أيضا بالنسبة للإنتاج الصناعى .

فقد حصل أننا قمنا بعمل انفتاح اقتصادى ، وليس هناك من يعارض سياسة الانفتاح الاقتصادى ، وبخاصة اذا قصدنا به انفتاحا بمعنيين ، فالذى نفهمه أننا عندما تكون أمامنا مشكلة اقتصادية فى مصر ، فلن حلها اذا وجد شرقا أو غربا ، نأخذ به على أى وضع بالنسبة للكتلة الشرقية أو الكتلة الغربية ، أما أننا نفتح على الكتلة الشرقية وننقل أنفسنا عن الكتلة الغربية ، أو كما كان يحدث نفتح على الغرب وننقل على الشرق ، فلا يجوز أن نختلط بالسياسة ، لأن العلاقات السياسية قد يحصل فيها انفصال ، ولكن الروابط الاقتصادية قد تستمر ، والعالم كله يسير على هذا المنوال سواء فى العالم العربى أم العالم الخارجى .

وعلى سبيل المثال فالجزائر علاقتها السياسية أقوى بالكتلة الشرقية ومع ذلك فإنها تباع الغاز الطبيعى لأمريكا ، والعكس بالنسبة للمملكة المغربية فإن علاقاتها السياسية أقوى بأمريكا ، وفى الوقت نفسه تباع الفوسفات للاتحاد السوفيتى ، وأوروبا الغربية كلها عقدت صفقة ضخمة للغاز مع الاتحاد السوفيتى بأنابيب عبر سيبيريا وأوروبا وهذه زعيمة الكتلة الشرقية وأوروبا الغربية فى الكتلة الغربية بناء على ذلك ، وارتباط أمريكا نفسها بالاتحاد السوفيتى فإن العلاقات التجارية قائمة بينهما ، ولم تمنع الخلافات السياسية أو المذهبية والجيولوجيات من أن تستمر العلاقات الاقتصادية . أما نحن فأننا نسير بالطريقة الخاطئة ، بالأسلوب العربى القديم .

إن مجرد حدوث خلاف بين الحكومات العربية يجعلنا مباشرة نقفل الحدود ، ونطرد الطلبة الوافدين ، ونسحب المدرسين المعارين ، ونمنع التبادل التجارى ، ونقطع العلاقات الاقتصادية ، فلماذا هذا كله ، ونحن نرى الدول الأخرى تختلف ، ولا يودى ذلك الى قطع العلاقات الثقافية ولا الاقتصادية لماذا ، لأن المسائل السياسية مسائل قد تختلف عليها وتبقى طارئة ، وقد تحل ونحن حتى الآن بين الدول العربية برغم الخلافات التى قامت بين الحكومات العربية وبين مصر ، فإن لدينا عددا ضخما من العاملين المصريين فى الخارج بحيث أن مخدراتهم تكاد تعادل عوائد البترول ورسوم الخروج من قناة السويس ، وكانت تقارب ٣ بليون أو ٣ مليون

بالانجليزى ومليار بالفرنساوى يعنى ٣ آلاف مليون دولار فى السنة ، وهذا من مدخرات العاملين فى الخارج وأغلبهم فى الدول العربية ، ويبقى اذا حتى الخلاف معنا لم يمنع أن تكون هناك اتصالات مازالت قائمة ، فلماذا نقول انه طالما أننا اختلفنا سياسيا مع الاتحاد السوفيتى فتصبح مصنعنا التى اشتريناها من الكتلة الشرقية لو حصل أنها تحتاج الى قطع غيار أو تجديد أو صيانة نقول لا نستحضر شيئا من الاتحاد السوفيتى ومعروف أنها بهذه الطريقة ستصير خردة وسيكون مصيرها العدم والفناء .

وقد يقول قائل فى الامكان استحضارها من الغرب ومعنى هذا أننا سنبدأ فى عملية الانشاء من جديد ، لأن الوضع الاقتصادى يختلف بين الكتلة الشرقية والكتلة الغربية ، وفى الكتلة الشرقية المصانع مملوكة للدولة وللحكومة ، وعلى هذا يمكن أن نقدم مصنعا كاملا ، بينما فى الغرب المصانع كلها مثل الشركات قطاع خاص بالأسلوب الرأسمالى ، ولا يمكن اعطاء مصنع ينافسهم ، إنما جائز الدخول معك بطريقة المشاركة ، ولذلك لا مانع من انشاء مصنع جديد على أساس هذه المشاركة مع شركات كبيرة .

ومن الجلى أننا سندخل فى مثل هذه المشروعات بحصة ويقدره محددة، وهم يدخلون كذلك بحصة محددة القدر ، أو بشروط للتعامل يتفق عليها مسبقا ، وهذا جائز ، أما اذا دخلوا على الشركات القديمة القائمة فستكون خسارتنا حتمية حيث أنهم لن يتعاملوا قط مع الآلات الموجودة الآن حيث انها أصبحت خردة أو على الأقل قد تصل الآن الى حالة تشغيل بدرجة ٦٠٪ فنكون بهذه الصورة قد ألقينا ما يعادل ٤٠٪ من رءوس أموالنا فى البحر ، وهذه خسارة علينا ، فلماذا نتحمل هذه الخسارة ، بينما لو انشأنا انشاءات جديدة فلن نخسر أى شيء ، فالطبيعى أن نقوم أولا بالاصلاح ، وفى الوقت نفسه نعمل معهم وعلى هذا نكون قد كسبنا .

لقد قرأتم فى الصحف ان الرئيس مبارك طلب ٦٦ خبيرا سوفيتيا قبل سفره الى أمريكا حيث حصل شرح فى طويرينات السد العالى ، وايضا هم الموردون لصنع الألومنيوم وهم المسئولون عن صيانتة وتجديده لفترة من الزمن ، كنوع من الضمان ، فاذا قلت أنا لن اتعامل مع هذه الدولة فسيكون أنا الخسران ، والمعروف أن كل الدول سواء الدول العربية أم فى

أوروبا الغربية ، أم في علاقة أمريكا بالاتحاد السوفيتي يحصل بينها هذا النوع من الانفتاح .

ونحن إذا أوقفنا مصانعنا عن الانتاج ، فليس ذلك في صالحنا ، بل انها مسألة ضارة بالنسبة لنا ، وهذا ما حدث لنا بالضبط ، فقد تعبست مصانعنا ولم تعد تعمل بطاقتها الأولى الكاملة ، ولكنها تشتغل بجزء من هذه الطاقة ، ولم نعد قادرين على اصلاحها ، لأن وسائل اصلاحها في الدول الشرقية ، ولو أننا طالبنا منها ذلك فلا أظن انها سترفض ، ولكننا قفلنا الباب على أنفسنا .

والمعروف أننا كنا نصدر منتجاتنا لبعض الدول ، والآن لا نستطيع أن نبيع هذه المنتجات لدول متقدمة صناعيا لأن انتاجها أرقى وأجود ، وبالتالي لا أستطيع أن أحترف انتاجي عندها ، فأنا أصرف هذا الانتاج في الدول التي في درجتى من حيث الصناعة عن طريق تبادل المنتجات ، ونبيعها في الدول العربية والدول الافريقية ، ودول الكتلة الشرقية ، وكان حصل فعلا أن جزءا كبيرا من انتاج الأثاث الخشبي كنا نصدره للاتحاد السوفيتي ، وبقينا الى عهد قريب إذا وجد هناك عروسة يعقد قرانها يذهب أهلها الى دمياط ويتفقون على عمل الموبيليا ، أما الآن فلم تعد دمياط بهذه المنزلة السابقة ، فقد انتقل الصناع المهرة الى دول أخرى للعمل بها ، وأصبحنا الآن نشترى من موبكو روسيتي وبأسعار خيالية ، يعنى إذا أراد شخص أن يجهز حجرتين أو ثلاثة لابد أن يكون مليونيرا حتى يستطيع تجهيز بناته ، وكل هذا نتيجة للخلل الموجود ، وهذا مجرد غلطة أو خطأ يترتب عليه نتائج وخيمة .

أننا حين نحاول حل هذه المشكلة أو تلافي هذا الخطأ فإن الحل يكون بسلسلة من التصرفات تولد تصرفات أخرى خطأ فتحدث آثارا جانبية أخرى ، والأمثلة في هذا كثيرة جدا . ونحن نريد أن نقول ان انتاجنا سواء الانتاج الزراعى أم الانتاج الصناعى قد تدهور كما ونوعا ، وكذلك أصبحنا محتاجين الى الخارج فعندما نريد ان نستورد من الخارج لابد أن نغطى ما نستورده من قيمة ما نصدره بصادرات منظورة كما نسميها في الاقتصاد ، أو غير منظورة ، وهنا نكون كمن يؤدي خدمات للخارج مثل السياحة والخدمات المصرفية والخدمات الخاصة بالنقل ... الخ . فإذا كنا

لا نستطيع أن نصدر بقدر ما نستورد ، فسيحصل خلل فى ميزان المدفوعات
فى علاقتنا مع الخارج .

وعلى هذا ينبغى لنا أن نعرف التزاماتنا بالنسبة للخارج ، والتزامات
الخارج بالنسبة لنا ، فإذا كان هناك توازن بين الرقمين يكون الوضع
صحيحا ، أما إذا وجدنا اختلالا كأن نستورد أكثر مما نصدر ، ونحن الآن
مع الأسف نلاحظ أن الاختلال كبير جدا ، حيث لم يعد بوسعنا أن نغطى
بصادراتنا ثلث وارداتنا ، مما يضطرنا الى الاقتراض الخارجى ، ولا يجوز
أن نتخذ بكلمة معونات ، فليس معناها منحا لا ترد ، ولكن معنى المعونات
أنها قروض مشروطة بشروط ميسرة باعطائنا فترة سماح أطول ، وبفائدة
نسبتها أقل من الفائدة الجارية فى الأسواق المالية ولكنها قروض على أية
حال ، والقروض يجب أن ترد ، وقروضنا حتى آخر يونية الماضى بلغت
٢٠ بليون دولار .

وهذه القروض المدينة لا تدخل فيها القروض العسكرية ولا تدخل
فيها أيضا التيسيرات الائتمانية ، مثل تاجر صاحب بضاعة لم يسدد
ثمنها ، أو تسهيلات ائتمانية ، كل هذا غير محسوب ، ولكن القروض بلغت
٢٠ بليون دولار . ومن المؤسف هنا أمران : الأول أننا فى فترة يدخل لنا
فيها من العملات الأجنبية أعلى من أية فترة فى تاريخنا ، حيث تدخل لنا
الآن عملات أجنبية من رسوم المرور فى قناة السويس ، من عوائد البترول
الذى كشف عنه واستردناه من سيناء ومدخرات تحويلات المصريين فى
الخارج ، وكان فيه بئد السياحة ، والسياحة الآن تدهور دخلها فى هذا
العام ، وكانت إحدى المصادن الكبيرة الحجم فى دخلنا فى مصر ، ولكن
الآن وفى هذه الفترة تعتبر أكبر فترة نقترض فيها من الخارج ، فيكون
هناك خلل ، حيث أن هذه الفترة التى يدخل لنا فيها إيراد ، فى الوقت
الذى نستلّف فيها أكثر برغم أن ليس هناك الآن تنمية حقيقية فى البلد ،
ولا انتاج حقيقى أو بناء حقيقى .

خذ مثلا السيارات التى تروح وتجيء هنا وهناك ، والسلع المعروضة
فى الفترينات بكثرة ، فهذه مجرد صورة مظهرية دعائية .

الأمر الثانى المؤسف أن بعض المسئولين عندنا يتباهون ويتفاخرون ،

كان الدكتور عبد الرازق عبد المجيد يقول أننا نقترض ونسحب من القروض المتاحة لنا يوميا ٧ مليون دولار ، وبإلتنا نستطيع ان نسحب ١٠ مليون دولار ، يعنى أصبحت المسألة أننا نفاخر بأننا نستلف . والغريب أن حجتة فى ذلك أن هناك فيه ثقة فى اقتصادنا والا ما قيلوا أن يسلفونا ، فماذا يقول أولئك الذين يقومون بتسليفنا ؟

اننا اذا رجعنا الى تقرير البنك الدولى لصندوق النقد الدولى فسنجد ان آخر تقريرين قدما فى أسوان فى الاجتماع الذى عقد هناك فى الشتاء الماضى ، كانوا يقولون ان ناقوس الخطر يدق ، وقالوا على مصر أن تنبأ الى ان الازدهار أو الانتعاش أو عدم الاحساس بخطورة الحالة الاقتصادية الآن حيث ان العملات الأجنبية التى تدخل البلد من المصادر التى ذكرتها هى كمية كبيرة ، ولكن هذه المصادر يؤخذ عليها حالتان :

الحالة الاولى انها مصادر غير مؤكدة وغير ثابتة ، وقد تتزعزع أو تهتز نتيجة عوامل خارجية . يعنى يقولون مثلا ان المدخرات المصرية فى الخارج ، فيمنعوا المصريين من العمل أو ينقصوا أعدادهم ، أو أن هذه الدول تعمل على حل فوائدهم والاستغناء عنهم بإحلال عناصر من البلاد نفسها ، ومن بلاد أخرى ، مثلما حدث بأن يلجأوا أحيانا الى الباكستان أو للهند أو لغيرهما ، وايضا ان حصلنا على قدر كبير من رسوم مرور قناة السويس نتيجة زيادة هذه الرسوم ، فلا نستطيع ان نزيدها باستمرار ، والا فلن تأتى السفن وتعبق قناة السويس ، بل ستلجأ الى رأس الرجاء الصالح ، اذا فانها ليست قابلة للزيادة المطردة .

والبتروى مصدر من المصادر القابلة للنفاذ ، والتقارير المقدمة تشير الى أن الاحتياطى المؤكد فى مصر يكفى ١٥ سنة ، ولذلك ينبهوننا باننا اذا لم ننتهز هذه الفرصة الآن ولدينا عملات يمكن أن تساعد فى بناء صرح الاقتصاد القومى الحقيقى لبلادنا صناعيا وزراعييا فستضيع منا هذه الفرصة، ولن نجد من يقرضنا بعد ذلك ، لأن القروض ستتزايد وتصبح غير كافية لسد الفوائد واقساط السداد ، ولن نجد من يقدم على اقراضنا بعد ذلك ، ويؤكدون ايضا أنه من عام ١٩٨٥ ستبدأ حالة الانكماش ، فينبغى لنا ان نأخذ هذا التحذير بعين الاعتبار ، وطبعاً لا نأخذ فى الوقت نفسه كل ما تقوله المنظمات الدولية أو الدول الأجنبية بالتسليم ١٠٠٪ فلابد أن

نمحصه أولا لأنه فى أحيان كثيرة يكون مزوجا بالأغراض الخفية الدولية أو المصلحية ، أو الرغبة فى منعنا من الافادة من المصادر أو نوع معين من الانتاج .

ولذلك فان هذا الكلام يعتبر فى مجموعه سليما وفى مصلحتنا بأن نتجه نحو الانتاج ، ونحو بناء صرح الاقتصاد القومى ، ومن هذا الاستعراض الاقتصادى نستطيع أن نخلص الى أن الحل الحقيقى لمشكلتنا ، انما يجب ، أن نعنى بزيادة الانتاج للوصول الى هذه النتيجة ، وكل المشكلات الأخرى التى نعانى منها مترتبة على الحالة المرضية التى فكرناها ، وهذا الدعم ليس سبب المشكلة ، ونستطيع أن نتساءل لماذا قررت الدولة دعم بعض السلع ؟ لأن الاستهلاك أزيد من الانتاج ، ولأن الدخول بها خلل فى مستوى الأجور والمرتبات التى لا ترتفع بنسبة الزيادة فى أسعار السلع الأساسية فى الحياة .

إذا فهناك خلل فى الانتاج ، وفى هيكل توزيع الدخل وهياكل الانتاج ، لأنه لا يزيد مع زيادة الاستهلاك وايضا فى هيكل التوزيع حيث لا يزيد مستوى الأجور مع زيادة الأسعار ، فتكون الدولة مضطرة مراعاة للسلام الاجتماعى أن تدعم السلع مع تحمل فروق الأسعار ، وتبيع السلع ليس بالسعر الذى يغطى التكلفة . ويحقق هامش الربح المناسب لشركات القطاع العام لكنها تباع بأقل وتحمل الفرق ، وهذه هى النتيجة ، فلو كان الانتاج يزيد قدر متوسط دخل الفرد يزيد نتيجة التنمية الاقتصادية وعندئذ لا تكون هناك ضرورة للدعم ، وطالما أن هذا الوضع قائم يكون أى كلام عن الدعم ضار .

ان من يتكلم عن الدعم ومحاولة التخلص منه على سنوات ويسدد الدعم نقديا فالسكر مثلا محدد سعره بكذا ، فنرفع الأسعار ونزود الأجور والمعاشات بنسب معينة أولا ، وليس كل الناس تأتى دخولها من أجور ومعاشات ومرتبات ، هناك ناس تأتى دخولها من موارد ومصادر أخرى ثابتة ولا تريد بزيادة الأسعار أيضا ، هل هذا الدعم يمكننا حسابه بدقة بحيث نرفع المرتبات بما يوازى هذا الدعم حقيقة ، أم أن هناك فرقاً ، فإذا حصل وزانت الأسعار عد هذا ، فهل تزيد الأسعار مرة ثانية أم لا

بزيادة الأجور نفسها والمرتبات والمعاشات ستعمل قوة شرائية فى السوق وستسبب موجة جديدة فى ارتفاع الأسعار فهل ستعوض أم لا ؟ هل تأخذون باليمين وتعطون بالشمال ، وفى هذه الحالة فكأننا لم نعمل شيئا ، ثم اننا اذا أعطينا دعما نقديا ، فليس كل الناس لديهم الوعي ، فهناك عامل لا يدرك الالتزامات العائلية ، فيأخذ الزيادة من مرتبه ويبيعها على المقهى ، أو يقدم على الزواج للمرة الثانية بعد زوجته الأولى ، ف وراء هذه العملية أشياء كثيرة ، واذا كان الدعم النقدى موازيا لما تتحمله الدولة فأي التغير الذى لا يكون له لزوم ، وهذا بدوره يشكل أزمة .

وثمة اصلاحات كثيرة حاولنا ان نأخذها فى الاعتبار فمن الناس من يقول ان طاقة البترول هى مصدر حقيقى قابل للنضوب والتفاد ، لكن البترول موجود عندنا بسعر معين ، فيقول البعض ان المنتجات البترولية عندنا بأسعار أقل من الأسعار العالمية ، فلا بد ان نرفعها ، فهنا يوجد دعم ضمنى لاننا كنا نستطيع بيعها فى الخارج بسعر عالمى ، وهنا بسعر داخلى ، وهذا الفرق يكون من أجل الدعم ، ورفع الأسعار بالمستوى العالمى يقتضى عدلا أن نرفع المرتبات ، وفوق هذا المستوى لأن كل دولة يمنحها الله بمميزات وتتحمل فى الوقت نفسه بعض المتاعب من أجل هذه المميزات فهل يجوز أن أسقط من اعتبارى هذه المميزات حتى أبقي مثل الدول الأخرى لأعطى مميزات الدول الأخرى ؟

هل أرفع ثمن البنزين والسيارات الذى يدخل فى تكلفة كل السلع أولا البنزين فى السيارات والمازوت المستخدم فى نقل المنتجات الغذائية سواء كانت زراعية من الحقول أم المواشى أم من المطارات أم المصانع الى الأسواق المحلية ، اذا سترفع أجور نقل السلع ، وهذا من شأنه أن يرفع كل السلع لأنه عنصر من عناصر التكلفة كأجور للنقل فيقولون النقل الآن أصبح بالبنزين فنفرق بين النقل والملاكي وهذا مستطرا مشكلة لأن أرباب النقل سيحصلون على مخصصاتهم من البنزين ، ثم يبيعون منه لأرباب الملاكي ، ويأخذون فارقا أقل من الحكومة ، فتخلق سوق سوداء فى البنزين ، وبما هو الداعى لهذا الوضع ، بهذا اذا أردتم ان تعرضوا هذا لمعضلة فى حاجات أخرى كثيرة .

الآن توجد أبواب أخرى في غير حاجة لرفع الأسعار ، فبالنسبة لاستهلاك الطاقة ، ليس لدينا مانع مادام القصد هو الترشيد الفنى ، فلا مانع من ذلك مثلما ، يحدث حيث نجد أحيانا الشوارع مضاءة حتى الساعة الثامنة صباحا أو أحد الناس يعمل عيد ميلاد أو سبوعا لابنه ، ويضيئى العمارة كلا والزينات الحكومية التى تقام فى المناسبات ، ومثل هذا يحدث أيضا فى المصانع ، ومن الناحية الفنية هناك طريقة صناعة الاسمنت وقد شرحها الدكتور هلال ، ومن الممكن عمل توفير فى استخدام الطاقة ، كل هذا جائز ومسموح به . عندنا التلفزيون يعمل للساعة الواحدة والنصف بعد منتصف الليل ، والاتجاه الآن نحو عمل ٣ قنوات بدلا من قناتين ، وهكذا يستمر العمل من الصباح ، والناس فى أعمالا حتى سيدات البيوت يعملن فى بيوتهن وتخرجن لشراء مستلزمات بيوتهن والتلفزيون يعمل بصفة مستمرة الى الساعة الواحدة والنصف بعد منتصف الليل ويستيقظ الناس فى حالة من التعب وعدم القدرة على الذهاب لميادين العمل ، وحتى فى الريف تغيرت العادات القديمة الى حد كبير ، فبعد ان كان القرويون ينهضون من نومهم مع شروق الشمس ، الآن يظلون نائمين الى وقت متأخر بسبب متابعة برامج التلفزيون الى الساعة الواحدة والنصف صباحا .

وهناك أبواب كثيرة يمكن الاقتصاد فيها ، فالكهربا مثلا الشخص الذى يستعمل لمبتين للمذاكرة مع أسرة محدودة الحال فى الماضى كان هناك عداد تجارى وعداد ثان الآن تم الاندماج مع بعضهما فى صورة شرائح ، وحتى الغاز الطبيعى فى مصر الجديدة رفعوا عنه الدعم ، فأنابيب البوتاجاز الآن مدعمة فلماذا يغيروننا ويضعون بدلا منا الانابيب التى توصل الفسفاز للبيوت اجباريا ، وانتقوا بعض الأحياء على أساس تصور أن كل من بها من ميسورى الحال فيحسبوا ما يوازي اثبوتتين ويكون السعر الذى يقابل الانابيب المدعمة التى تزيد بعد ذلك لأنه غير مدعم فيزيد ويزيد ، ومن أجل هذا يشعر كثير من الناس أن المبالغ التى يدفعونها عالية وليسوا منتبهين أنه بعد الحد الأول الأدنى يساوى ثمن أنابيب البوتاجاز يرتفع ارتفاعا كبيرا فيختيل الناس أن بالعداد خلا .

وانشى تريد الوصول اليه أن الدعم هو نتيجة للذلل الاقتصادي الموجود وليس هو السبب ، وليس من الحكمة أن أعالج النتيجة وأترك

السبب الاصلى ، كذلك بقية المسائل الأخرى تجد المشكلة نفسها مثل الاستيراد بدون تحويل عملة ، وهذا معناه أنه ليس لدينا عملة داخلية أجنبية نحصل عليها من نتيجة التصدير وندفع منها ثمن الواردات ، والذي يحدث أن الذين يستوردون يروجون للمصريين الذين فى الخارج ، ويزيدون لهم ويشتررون من خيراتهم بسعر أعلى من السعر الذى تدفعه مصر بالعملة الأجنبية ، يعنى الدولار مثلا حددوا له ٨٤ قرشا بالأسلوب التشجيعى ، وهناك يقولون له مبلغ جنيه ، وعلى هذا تجمع مدخرات المصريين الذين بالخارج ويشتررون بها سلعا ، تدخل تحت وطأة السيطرة على نوعيتها . طبعا هناك جزء استفادة من هذه العملة باستحضار قطع غيار سيارات بحيث أننا لا نقدر أن نحدد فى أسعار الاستيراد على تحديد الأصناف كلها تحديدا. دقيقا بحيث أننا كنا نجد عجزا فى بعض الأشياء . يعنى طبقة الحرفيين مثلا تقول الجملة نائمة ولا توجد صنفرة ولا توجد مسامير تلاووظ مثلا مقاس معين .

وعلى هذا لم نعد نقدر أن نقول ما الذى نستورده ، والأحسن أن نقول ما الذى لا يستورد ، لأن المنع لما يحدث على سلع معينة كمالية جدا أو منتج كما فى الداخل نستطيع أن نقول هذه ممنوعة لأنها ستستنفد رصيدنا من العملات فى سلع كمالية أو نجد بدلا منها انتاجا محليا . الحاصل مع الأسف أن اخواتنا الذين يستوردون يتاجرون بجزء كبير منها جدا الى سلع كما يقولون أساسية استقرازية يعنى كمالية الكماليات ، وغالية الثمن ، ويتلاعبون فى أسعارها وفوائيرها وهامش الربح المحدد بالقرار ١١٩ فى حدود ٣٠٪ لا يحترمه أحد ، ويقدمون فوائير وهمية بحيث يظهر المكسب الرسمى ٣٠٪ والحقيقة أن ربحهم ١٠٠٪ أو ٢٠٠ فى المائة .

وعندما نتكلم عن الاستيراد بدون تحويل عملة فأين يكون العيب . العيب يكون فى أمرين : الأول : أننا ليس لدينا تصدير صادرات تمكنا من الحصول على الواردات بغير طريق الاستيراد بدون تحويل عملة . الثانى : أننا ليس لدينا استثمارات فى الداخل نستطيع اقناع المصريين بها فى الخارج فنقول هاتوا مدخراتكم لاستثمارها فى هذه المشروعات ، وستأخذون عليها أرباحا أو عوائد تحقق لكم مثل الذى تأخذونه من بيعها ، فانا أترك هذه وأعمل قيودا إدارية لمنع الاستيراد بدون تحويل عملة ، وهذه مسألة

صعبة وصعب تنفيذها ، مع جهود التهريب الجمركى الذى بلغ كل حد ، لأن عندنا منافذ تهريب غربية كما هو الحال فى بورسعيد ، فالسلعة التى دخلت بورسعيد ودخلت الأراضى المصرية ، نسبة ما حصل على ما ورد منها من رسوم جمركية ١٠ ٪ والباقى قدم داخل البلاد عن طريق التهريب . حيث كان فى الأول هناك ناس مستفيدة ، لأن هناك فرقا بين ان تكون المدينة حرة ، فرقا بين أن منطقة فى بورسعيد منطقة حرة ومعنى منطقة حرة من الأصل ، مثل سنغافورة ومثل هونج كونج ، أى تأتى سلع من الخارج اما تخزن فى هذه المنطقة أو يدخل عليها عمليات تصنيع أو تجميع أو تغليف .

هناك سيارات تأتى من أمريكا لتباع فى الشرق الأوسط أو المنطقة العربية فبدلا من استحضار سيارات أمريكانى غورد أو شيفروليه أو خلافة مجمعة تأخذ حيزا كبيرا فى البواخر ، فهم يعدونها على هيئة قطع فى صناديق ، وتأتى المنطقة الحرة تركيبها وتبيعها فى كل الدول العربية ، وعلى هذا تدخل المنطقة بدون جمرك وتخرج بدون رسوم جمركية ، كأن المنطقة الحرة هذه خارج الأراضى المصرية من الوجهة الجمركية .

والحاصل أن منطقة بورسعيد لم تعد كذلك ، حيث تأتى إليها السلع لكن تنتقل الى داخل البلاد . والفروض أن أية سلعة تنتقل من المنطقة الحرة الى داخل البلاد ، وتدفع على الحدود رسوم جمركية لأنها قادمة من الخارج . واصبحت بورسعيد كلها منطقة حرة فيتسرب منها الى الداخل . وبخاصة أن موقعها كمدينة على بحيرة المنزلة مفتوحة للتهريب ، اذا هذه العملية فى حاجة الى اعادة نظر ليس بالغائها لأوضاعها فى حدودها ..

يقول البعض ان هونج كونج وسنغافورة فيهما صناعات مختلفة نعم! ولكن بمساعدة من فى وقت من الأوقات ؟ ساعدت فى هذا لماذا ؟ لأن هونج كونج كانت جزيرة تابعة للصين وكوريا أيضا لغرض سياسى أن يعملوا حواجز سياسية اذا فيه يد ساعدت فى هذا ، ويجب أن تمد الحكومة يد العون لأن البورسعيدين يقولون أننا عندما نعمل مناطق صناعية فى بورسعيد ، فأننا لم نعتد فى بورسعيد على وجود يد عابلة ماهرة تنفع فى شيء من هذه الأشياء الا شيء واحد يقومون على أدائه باتقان وهو عملية البمبومية وتموين الراكب التى يوصلون لها المياه والاكل والشرب ،

وهذه العملية تقوم بها الشركات الآن عن طريق القطاع الخاص ، أما القطاع العام فلا يستطيع القيام بها .

وإذا فعلى الحكومة أن تنشئ لهم أماكن ومصانع ، وتقل لهم الأيدي العاملة من الداخل من مناطق معينة للعمل فيها ، وتعمل التيسيرات والتسهيلات اللازمة وتسلمها للناس كي يديروها ، ومن ثم توجد النواة التي يبنى حوالها ، إنما ليست هناك رأسمالية مثلما قلنا في الداخل . إن الرأسمالية بالفساد الخلقي والفساد الوطني لا تكون مثل الزمن السابق ، أيام نشأة بنك مصر طلعت حرب عن طريق رأسماليين جمعوا رأسمال بنك مصر تحت دافع الكسب لأنفسهم ، الكسب الحلال وليس الحرام وفي الوقت نفسه قاموا ببناء اقتصاد مصر ، فبنوا لنا الغزل والنسيج في اللحظة التي مازالت حتى الآن ، وعبود عمل لنا مصنع السكر ، ومصنع السماد في السويس وهو يعمل لغناه وثروته ، لكن البلد مستفيدة ، ولكن الآن وللأسف أصبحوا رأسماليين بدافع الكسب السريع في عمليات لا تعود على البلد بنفع دائم ، ولكنها عمليات مريبة أو غير مشروعة .

وعندنا ظاهرة رشاد عثمان ، وأنا أقول أنها ظاهرة وليست قضية شخص أو فرد ، وهذه ظاهرة موجودة ، ولها أشياء كثيرة موجودة في البلد وتعم الأرجاء ، وانتقلت إلينا جميعا ، وأصبح كل واحد شلب أو تاجر ويعمل في الحياة الاقتصادية أو غير الاقتصادية يريد الكسب المادي السريع بأقل جهد ، وفي أقصر وقت ممكن ، وهذه مسألة خطيرة جدا .

انظروا إلى التجار البورسعيدين بعد أن ذاقوا الكسب الفاحش أصبحوا يترددون على كباريهات شارع الهرم ، ويقدمون النقطة للمغنيات والراقصات بشكل غير معقول والمعروف أن العرب أرباب البترول هم الذين كانوا يترددون بكثرة على تلك الأماكن أصبح المال يجري الآن في أيديهم بلا حساب وبلا جهد ، ولا يقدرون قيمته ، إذا لابد ونحن نقدر تضحيات أبناء بورسعيد والقناة وقت الهجرة أثناء الحرب ، وقد عوضوا في الفترة التي مضت ، ولا زلنا نقول بعدم حرمانهم ، ولكنهم لا يقبلون بوطنيتهم المعروفة عنهم أن يكونوا خنجرا في ظهر الاقتصاد القومي أن يكسبوا ، فهذا على العيين والراس ، ولكن الكسب المعقول بما لا يتعارض ولا يضر بالاقتصاد القومي . إذا فنحن في مسيس الحاجة إلى الإنتاج والاستزادة منه والتوسع فيه ، وهذا يتطلب وضع خطة وتخطيط . وهناك بعض الناس ممن كانوا

يخشون من كلمة تخطيط فربما يكون معناها شيوعية أو اشتراكية متطرفة ، ولذلك حتى فى لبنان عندما ارادوا أن يسموها تخطيط سموها وزارة التصميم ، حيث أن التصميم لا يعنى تصميم الإرادة ، لأن كلمة تخطيط كلمة مزعجة ، فإلوا يوجد تخطيط الآن فى كل دول العالم ، فى السعودية فيه تخطيط وفى فرنسا يوجد تخطيط . والتخطيط قسمان : قسم يخص القطاع الحكومى والقطاع العام ويكون تخطيطا ملزما ، فما يخص القطاع الخاص يسمى فى فرنسا تخطيطا موجهًا ، بمعنى أنه يبين للقطاع العام اتجاه الأسعار ولأى شئ يكون الانتاج فيه أحسن ، ويجد أسواق أحسن ، ونكون محتاجين له فى الداخل ووسائل تصريفه فى الخارج ميسورة ، وهذا من باب المعاونة فيه ، والتحرك فى حدود هذه الخطة التوجيهية ، وفيهسا مؤشرات للأسعار والتصدير والانتاج العالمى . . . الخ . بحيث يستطيعون التحرك حسب الخطة المقررة التى وجدت بناء على هذه المعلومات ، وفى حدودها ، ولا يكون قطاعا خاصا ممتلكا يؤدى الى نتائج سيئة نتيجة أنهم إما أن ينتجوا بكثرة أو يستوردوا بكثرة بالنسبة لسلعة معينة بينما نحتاج لسلع معينة أخرى فلا نجد لها .

لابد إذا من وضع خطة للتنمية الاقتصادية ، وعماد هذا هو الإنسان ، والإنسان هو الغاية والوسيلة فى عملية التنمية ، لأن الغرض الأساسى هو التنمية واجهاد انفسنا فى الانتاج استهدافا الى رخاء الانسان وسعادة المواطن ، ونحاول رفع مستوى معيشته ، ونستطيع بالتالى أن نتطور به حضاريا وذهنيا واجتماعيا . هذا هو الهدف وأيضا الوسيلة هى الإنسان ، لأن الذى يقوم بتنفيذ الخطة هو ذلك الانسان ، وإن لم يكن لدى المواطن الاخلاص والثقافة والوعى والتدريب أو التعليم المهنى أو الحرفى المطلوب ، فلن يستطيع تحقيق الخطة المنشودة .

ونحن إذا تأملنا اليابان التى ليس لديها مواد خام فأنها برغم ذلك دولة صناعية من الطراز الاول بسبب الانسان . والمانيا الغربية هزمت فى الحرب ودمرت ولكن بسبب الانسان الالماني استطاعت أن تعيد مجدها من جديد ، فلو كان عندنا الانسان القوى المخلص الذى يملك الإرادة لبناء البلد ، وهناك خطة سليمة ووجدت البيئة الصالحة بدون فساد وبدون انحراف والمعلومات الصحيحة والبيانات الامينة وبدون تفشى الرشوة وتوافر الاخلاص من أجل صالح البلد فالتعليم يصبح عليه دور كبير ، عليه دور

فى تكوين الأمم ودور فى التربية الخلقية والروحية والمثل العليا والمبادئ القويمة سواء من حيث المواد نفسها التى تدرّس أو القدوة التى تعطى عن طريق المعلمين والمعلمات ، كل هذا يرى النشء ، على أنه يؤدى عمله باتقان وكفاية وأمانة ، وهذا هو أول بند من البنود المطلوبة من التعليم .

ثانياً — من الناحية التعليمية نريد الاهتمام بالتعليم بحيث يعد لنا العناصر البشرية المطلوبة فى التخصصات اللازمة لتنفيذ خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولكن الحاصل الذى نراه ولا يخفى على أحد ، وهذا شئ مؤسف ، أننا نهتم بدراسات جامعية غير مطلوبة ، بينما الحرف أو المهن التطبيقية اللازمة للحياة الاقتصادية أو الاجتماعية لا نعطيها العناية الكافية ، وهذه الأشياء ليست خافية الآن على المسئولين عن التعليم ، ولكن ليست المسألة مسألة مجرد ادراك للأهمية ، ولكن توفير الإمكانيات ، واتخاذ الوسائل لكى نصل الى النتيجة المطلوبة — اذ كيف انشئ تعليمها صناعياً ، فى الوقت الذى نرى فيه الورش الصناعية فى المدارس قديمة ومستهلكة ولا تساعد فى تكوين العناصر الصناعية المطلوبة .

ونحن نرى فى الزراعة أيضاً ، ما زالت المسائل تسير فيها بطريقة نظرية بعيدة عن الاتجاهات العلمية اللازمة ، نحن فى الزراعة مثلاً لابد أن نتحول الى ميكنة زراعية ، ميكنة ليست على الطريقة الأمريكية التى لديها مساحات واسعة وتحتاج ملكينات ضخمة غالية تخدم تلك المساحات المتسعة ، ولكننا نريد ميكنة زراعية صغيرة تخدم مساحات محدودة ، ومع صغار الملاك والحائزين . لقد تحولت القرية من قرية كانت منتجة تمسّد المدن بالخيرات ، وكان الطلبة الذين يجيئون من الأقاليم للدراسة بالقاهرة يصل اليهم البيض والزبد والجبن والخبز والفطير ، وكل الخيرات من البلد . الآن حتى الخبز يقف الناس فى الطوابير ويشترى البيض من المجمعات ويشترى الدجاج المجمد .. واصبحت القرى مع الأسف مراكز استهلاك بعد أن كانت مراكز إنتاج ، وهذا يفتح أمامنا فتحة لا أول لها ولا آخر لها ، وأمام الحكومة ذاتها .

إذا الواجب أن ندرك هذه الغلطة فنبادر بعمل عمليات مزارع إنتاج البيض الكبيرة والدواجن الضخمة مثل سويسرا والنمسا وأمريكا . فحين نستحضر مصنعاً ضخماً لينتج البيض والأفراخ فطبعاً سيكون مكلفاً تكلفة باهظة لأنه يحتاج الى مدير ومجلس إدارة ومدير علاقات عامة ونقل الانتاج

للاسواق المحلية بالسيارات شيء مكلف ، فلو أننا عملنا فى الداخل فرائحات وحضانات وحاجات للانتاج المحلى من الممكن تصنيعها هنا محليا ، وموجود لدينا مشروعات من هذا النوع موزعة على القرى الـ ٣ مليون حائز حتى لا يستكفوا محليا فى القرى وتأتى بفائض للمدن ، ولكننا أهملناها ونقلنا عن الخارج بدون دراسة مثل المزارع السمكية بدلا من أن نحاول استغلال الأسماك الموجودة فى البحيرات الطبيعية عندنا مثل بحيرة السد العالى والبحيرات المتعددة من البردويل ومريوط والمنزلة وقارون وشاطيء البحر الأحمر يمكن البحر الأبيض الأسماك فيه قلت نسبيا ، ومجرى النيل كله نجد للأسف الشديد أننا نترك هذا كله وننشئ بحيرات صناعية فى أراضٍ نقتطعها بدلا من أن نزرع أرض ونستمر فى تجفيف البحيرات كى نجولها لأراض زراعية . ولكن الأفراد الذين يقومون بعمل مزارع سمكية يكسبون ويعملون هذه المشروعات بقصد الأرباح التى توزع والمكاسب تزيد والمليونيرات وعددهم ١٧ ألف بليونير .

لابد اذا من الاهتمام بالتعليم الفنى كى نخدم أغراض التنمية الاقتصادية . وحينما درسنا ورقة العمل فى المؤتمر الاقتصادى قالوا لنا فى كل سنة فيه ٤٠٠ ألف شخص فى حاجة الى فرصة عمل ، ولا يمكن تشغيلهم على طريقة تشغيل العاطلين وخريجي الجامعات وتصير بطالة مقنعة ، والدولة تدفع مرتبات دون عمل فالك يتقاعس ، وهذا يؤثر بدوره على معنويات الذين يشتغلون ، ويحدث حالة احباط ويعطل العمل ، وتتوه المسئوليات ، ويتولد عدم الرضا والتذمر .

البلد الآن بها مجتمعان مجتمع انفتاحى ومجتمع داخلى فى هذا المجتمع الانفتاحى ، فنجد أن الخريج الجديد قد يحصل على ٢٠٠ جنيه شهريا . اتصل بى مستشار فى القضاء وذكر لى أن ابنه الحاصل على ليسانس الحقوق وهو الآن فى نهاية العمر ومرتبته اقل منه وابنه تسلم عمله فى شركة استثمار فماذا يكون تأثير ذلك على معنويات الناس . والمطلوب فى ضوء هذه الظروف وفى ضوء واقعنا ليس الغاء مسألة تشغيل الخريجين ، فهذا فى حد ذاته أسهل شيء على الحكومة والخريجون يقتابع تخرجهم بدون خطة مرسومة ، وبدون مراعاة التخصصات التى نحتاج إليها فى داخل وخارج العالم العربى والأمريكى وتصير فى البلد بطالة ، وهى مسئولة عن خلق فرص عمل حقيقية فى الداخل أو الخارج فى تشغيل هؤلاء ، مع توجيههم

منذ المبتدا الى التخصصات والاتجاهات المطلوبة لكيلا تبقى هناك عمالة مقنعة أو بطالة مفتعلة أو عمالة زائدة .

الحل اذا ليس مجرد التخلص من ظاهرة موجودة ، لا ! وانما نعالجها من أساسها ، ولست أقول ان هناك زيادة سكانية فماذا نفعل بها . اننا نرى اعلانات كثيرة من حولنا وليست هناك فائدة وتصاوير وأغانى محمدين وحسانين وليست هناك أية فائدة . ان أى نظرية اقتصادية من المشاهدة أنه كلما ارتفع المستوى الثقافى للناس كلما قل النسل بدون محسدين ولا حساتين ، ونحن نرى ذلك فى حياتنا العملية بين العائلات والأشخاص المثقفين فى المدن وانظروا الى العائلات فى الأسر غير المثقفة أو الريفية ، فاننا لا نستطيع أن نوعى لتحديد النسل وتشخيص وسائله ، فالذى يقتنع بالتحديد هم المثقفون ، فانى أقلل النسل عند الأسر الأكثر فى استعدادها لتربية النشء ، ويبقى من ليس لديه استعداد لذلك ، ومن ثم تزداد الحالة سوءا ، يعنى أزيد المثقفين اقتناعا ، واسهل لهم الوسائل على تحديد النسل وهم الأقدر على تربية أجيال صالحة للبلد ، أما الآخرون فلن يقتنعوا ولو خلقوا لهم فتوى من شيخ الأزهر . والعمل الإيجابى هو كيف أرتقى بهؤلاء حضاريا وتعليميا وثقافيا ، وكيف أوجد فرصا حقيقية للناس الذين يتخرجون وأوجههم فى التعليم ، ولا أنتظر الى أن يصلوا الى الثانوية العامة وتصير حالة طوارئ فى أنحاء البلاد ، وتشتعل المعركة الحربية بمناسبة الثانوية العامة وتترقب البلاد كلها نتيجة الثانوية العامة . ولكى نمتصهم نتجه الى الجامعة ونلحقهم بها بلا حساب وبلا ضابط ، وهذا أمر سيئ .

ولابد من الاهتمام بالتعليم الفنى ، وهذا يتطلب استعدادا كبيرا فى كيفية توجيه الناس لهذا النوع من التعليم ، مع محاولة تحسين النظرة الاجتماعية قبله بفتح فرص التعليم لمواصلته مستقبلا ، ونبادر بتعديل مستوى الأجور ونظام الأجور والنوعيات ، ولا يكون صاحب المجموع الأقل هو الذى يذهب الى التعليم الفنى والمجموع الأكثر هو الذى يتجه الى الكليات الأخرى كما يحدث الآن ، ولابد من عودة الى استخدام أسلوب البطاقات المدرسية لمتابعة استعدادات وكفايات الطلاب منذ دخولهم ميدان التعليم أول وهلة ، وبخاصة بالنسبة للتعليم الأساسى الذى يجرى التركيب عليه فى الفترة الراهنة .

التعليم وقضايا الشباب

من محاضرة ألقاها السيد

الاستاذ على عبد الرازق

الوزير الأسبق لوزارة التربية والتعليم

بدار الرابطة في ٤ من مارس ١٩٨٢

في الفترة الأخيرة تحدث كثير من المفكرين عن الأساليب التي ينصح بها لعلاج قضايا الشباب ، ومنهم من فجر الموضوع من زاوية معينة ومنهم من تعرض لزوايا مختلفة .

وانني سأعرض لقضايا الشباب من الركيزة الأساسية التي تبنى الشباب للحاضر والمستقبل ، وفي تقديري أن هناك عددا من المسلمات يحسن أن نتفق عليها أولا .. منها :

- ١ — أن تربية جيل يجب أن يشترك فيها البيت والمدرسة .
- ٢ — أن حديثي هنا ينصب على الغالبية وهي المقياس ، وليس على الأقلية وهي الاستثناء ، فلا اتحدث عن طلاب مدارس اللغات مثلا ، ولا عن بعض المدارس المتميزة بالموقع والمدرسين ومستوى الآباء ، وإنما حديثي ينصب على التعليم في المدارس العادية المنتشرة في كل مكان في المدن المختلفة وفي القرى وفي الأحياء الشعبية .
- ٣ — ومن هنا يجب أن نتفق على عدم الاعتماد الكافي على البيت في تأدية رسالته التربوية كاملة ، لأن جانبا كبيرا من الآباء والأمهات من المنشغلين بقضايا الحياة لسبب أو آخر أو من الأميين ، ولم يبق أمامنا إلا دور المدرسة

فى تعليم النشء وتربيتهم وهذا قدرها فى مجتمعنا ، ولا مفر من مواجهته .

ومن هنا .. الا يجدر بنا ونحن نحلل قضايا الشباب ونشخص مشكلاتهم ان نبحث عن الأسلوب الذى اتبع فى تربيتهم وفى تعليمهم ، كيف شبوا ؟ وعلى أى شىء شبوا ؟ ثم نتساءل هل الشاب الذى نشأ على أساس سليم منذ البداية فاهما متوازنا مدركا واعيا مجريا .. هل هذا مستوى مع شاب لم ينل نصيبه من هذا كله بالقدر الكافى ؟ وهل تتطابق تصرفاتها فى الحياة ؟ أو على الأقل تقترب ؟ أم هل تتباين ؟! . ان المنطق يقول ان التباين يكون هو النتيجة فى أغلب الأحوال .

ومن هنا اكاد أجزم بأن من أهم اسباب التصرفات التى تصدر عن غالبية الشباب — ونراها نحن غير عادية وهم يرونها عادية — من أهم اسبابها ما نشأوا عليه فتأثروا به تعليميا وتربويا منذ البداية ، وعلى مدى المراحل التعليمية المختلفة .

يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، وبلا مقدمات يجد انه مطلوب من ان يتعلم كيف يقرأ وكيف يكتب وبصورة سريعة ، فلا توجد فرصة لارشاده منفردا ، وان وجدت فهى غير كافية ، فلا الوقت ولا عدد التلاميذ يسمح بذلك .. انها بالنسبة له أزمة يزيد من حدتها .

انه مطلوب منه ان يقوم بعمل الواجب فى المنزل ثم يجد انه مطلوب منه ان يحفظ أشياء ويردها دون فهم أو وعى ، وتأتى الامتحانات ليرد فيها ما حفظه .. وتمر الشهور والسنون فيتخلف عن الركب من يتخلف ، ويصمد من يصمد ، ولكن الازمات لا تنقطع . والرعاية الصحية لا تسعف التلميذ ، وأحيانا يشده سوء التغذية الى الورا . وتمر السنون ويفتقر الصامدون من فرقة الى أخرى ، ومن مرحلة الى مرحلة والأسلوب لا يتغير . حفظ ما يستطيع حفظه فان لم يستطع فليحضر اليه المدرس فى منزله لمعاونته على ما لم يستطع حفظه ، فاذا اتى الامتحان يضع فيه ما استطاع ان يحفظه ، ويقدر ما يضعه يحصل على درجات ، ومن هنا تكثر اللخصات فى الكتب الخارجية مركزة على النقاط المطلوب حفظها كما هى مدركة الطالب لا على كيف يتعلم ، بل كيف يحصل على الدرجات .

من ناحية أخرى مطلوب من التلميذ أن ينزوى في منزله بعد المدرسة أو يلعب في الحارة أو الشارع فلا مجال لتربية رياضية ، ولا مجال للقراءة في أغلب الأحيان ، لأنه لم يتعود عليها منذ الصغر ، وليس له هوايات تذكر ، ويستمتع في المنزل وفي الشارع الى وسائل وسلوكيات كثيرة قد تتعارض وما حفظ في المدرسة ولا يستطيع ان يناقشهما لأنه لم يتعود المناقشة أو الاستنباط ، ولأن ما تعلمه هو في بعض الأحيان لا يرتبط كثيرا بما يجري حوله .

ولذلك فإن التساؤل البديهي هو : هل الطالب الذي لم ينل حظه من الأساليب التربوية الحديثة في نشأته منذ البداية نشأة لا يد له فيها ؟ هل يستتوي هذا الطالب في تصرفاته وفي أسلوب معالجته للأمور والطالب الذي نشأ من الصغر بأساليب تربوية سليمة كما نرى ذلك في أساليب وتعليم ومدارس العالم المتحضر ؟

هل ننتظر من شاب تعود منذ الصغر على الحفظ فحسب ، لا يمارس رياضة لأنها غير موجودة ، ولم يعرف أهم مقومات التكوين من تذوق فني وذهني بصوره المختلفة ، ولا يحب القراءة لأنه لم يتعودها ، ولم تتح له فرصة التفكير والاستنباط والفهم والمناقشة لأن أدواتها غير متاحة ، وفرض عليه منهج دراسي لا يمت الى واقعه وبيئته وأحاسيسه بصلة فضلا عن ازيمات المرض والغذاء ان وجدت . ثم ينتقل من بيئته الى بيئة جديدة ليستكمل تعليمه العالي فيجد التناقض في أبناء قرنته وفي كليته وفي جامعته ثم في مجتمعه الكبير . . هل ننتظر من هذا الشاب أن يكون سلوكه سويا مع زملائه وفي مجتمعه ؟ ألا تؤثر فيه كل تلك الرواسب ؟

تعرض المجلس القومي للتعليم منذ انشائه للعديد من قضايا التعليم لم يترك شيئا الا درسه وفحصه من جميع الجوانب ، وأصدر توصيات لا حصر لها ، ولن أتعرض هنا لهذه الدراسات ، ولن أتعرض لدراسات وبحوث رجال الفكر التربوي ، فلا يوجد من المشتغلين بالتعليم الآن — تخطيطا أو تنفيذًا — من لا يعرف هذا كله . .

ولكن الخواطر تتراحم ، ألا يجدر بنا بالنسبة لقضايا الشباب أن نهتم الى جانب الجهود الجادة التي تبذل أو التي يعبر عنها في كافة أجهزة الدولة

رسمية وشعبية وبين كبار مفكرينا لمعالجة هذه القضايا، الا يجدر بنا بالاضافة الى ذلك ان نهتم بالمدى الطويل ، بالنظرة البعيدة الى شباب المستقبل الذين يمثلونهم اليوم وغدا صغارنا الذين سيلتحقون بأولى مراحل التعليم ونحاول ونكافح فى سبيل تعديل المسار مهما يكلفنا ذلك من اموال ومن جهود ومن مثابرة ومن استمرارية فهذا هو العلاج الحقيقى لقضايا المجتمع جميعها اجتماعية واقتصادية وانتاجية وسياسية وكل شىء .

تناقش شعبة التعليم العام بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى هذه الايام تقريراً أعدته لجنة من ستة من اكبر اساتذة كلية التربية الامم الحاليين المتخصصين فى المناهج عن « دراسة تحليلية للاتجاهات العامة عن المناهج الدراسية » .

وانى انقل هنا بعض التعبيرات التى تضمنتها هذه الدراسة :

« ان المجتمع على الرغم من تعبيره عن مفاهيمه وقيمه وآماله وتطلعاته وتوقعاته من ابنائه ، الا أن ذلك لم يعبر عنه فى فكر تربوى محدد وواضح الملامح والأبعاد ، ولذلك اقتصر فى هذا الأمر على صياغة أهداف براقمة تحتوى على شعارات مستمدة من فلسفة المجتمع وثقافته وخطه السياسى والاجتماعى دون التزام حقيقى بهذه المسائل كلها سواء على المستوى التخطيطى أم على المستوى التنفيذى للمنهج ، ومن هنا يحدث الانفصال أو التباعد بين الصورة التى يريجوها المجتمع لأبنائه ولصوره التى يتم اعدادهم فى اطارها والتى يتخرجون بها » .

وفى مكان آخر تقول الدراسة :

« ان المتعلم من حيث خصائصه العظيمة والوجدانية والجسمية والصحية والاجتماعية يعد أساساً جوهرياً من أسس المنهج ، بمعنى أنه فى ضوء ما يجرى من دراسات فى هذه المجالات يتم اختيار خبرات المناهج وتنظيمها وتنفيذها ، وعلى الرغم من وضوح هذا المبدأ والدراية الكاملة بكافة تلك الخصائص ، الا أنه يلاحظ أن المناهج لم تجعل من المتعلم محورا لها حتى الآن ، فهو الآن أحد الماور الأساسية لها ، وهذا يرجع الى عدة عوامل من أهمها التكلفة العالية لهذه النوعية من المناهج ، وكذا نوعية المعلم

والبنى المدرسى وأسلوب الإدارة المدرسية ونوع الاشراف الفنى وأساليب
التقويم المستخدمة » .

وتقول الدراسة أيضا :

« اننا مازلنا بعيدين عن ادراك العلاقات الطولية والعرضية بين
أساسيات المنهج ومكوناته ، فهى شبكة معقدة من العلاقات لا يجب الاستهانة
بها أو التقليل منها ، وأدى ذلك الى النظرة الجزئية الى المنهج ، وأصبح
الكتاب المدرسى هو المنهج الدراسى ، وأصبح المعلم هو مصدر المعرفة
وأصبح الفصل الدراسى هو المكان الوحيد الذى يحدث فيه التعلم ، وأصبح
الامتحان بصورته التقليدية هو معيار النجاح أو الفشل ولا معيار غيره ، وما
الى ذلك من الظواهر الناتجة عن عدم ادراك الصلة بين الأساسيات
وعناصر المنهج » .

وتستكمل الدراسة ذلك فتقول :

« اننا مازلنا غير مدركين للدوار الحقيقية للمعلم وهو يتناول المنهج
على المستوى التنفيذى فهو لا يزال ناقلا للمعرفة الى عقول التلاميذ ، ولذلك
فهو لا يمارس ادوار المبادأة أو التجديد والابتكار والبحث الميدانى حتى الآن ،
وهذا يرجع بطبيعة الحال الى ان مناهج المادة الدراسية السائدة فى مدارسنا
حتى الآن لا تتطلب من المعلم أن يمارس تلك الادوار ، بل انها لا تتطلب منه
أن يكون على مستوى متطور من الناحية العلمية والمهنية ، وانما يكفى أن
يكون قادرا على نقل ما يوجد فى كتاب مدرسى الى عقل بشرى » .

وناقشت الشعبة هذه الدراسة على مدى ثلاث جلسات آخرها هذا
الاسبوع ، وكنت أتأمل كثيرا ما يدور من مناقشات ، ولم يكن مفاجئا لى أن
جميع أعضاء الشعبة لم يؤيدوا ما جاء بالدراسة فحسب بل زانوها وأضافوا
عليها وشخصوا وعالجوا والتمسوا العذر أحيانا ولم يعترفوا به أحيانا أخرى
وكانوا جميعا موضوعيين عمالقة فى غيرتهم وحماسهم ، سبعة عشر عضوا
كانوا يتبارون جميعا فى اثراء المناقشة منهم وزراء سابقون فى التعليم
والبحث العلمى ومنهم استاذان للتربية تتلمذ على أيديهم أساتذة التربية
أساتذة ومنهم ستة من وكلاء وزارة التربية والتعليم من حان لهم مواقع
مرموقة فى التخطيط والتنفيذ ومنهم اثنان من عمداء كليات التربية الحاليين

ومنهم عمداء سابقون وخبراء سابقون وحاليون بالوزارة ومن هؤلاء جميعا من رأس لجان تطوير المناهج فى الفترة الأخيرة أو شارك فيها فضلا عن اشتراك بعض أساتذة كلية التربية ممن أعدوا الدراسة .

ماذا يحدث فى الخارج . . أساليب التربية الحديثة هى المطبقة ، كل ما يتحدث عنه رجال التربية هنا منفذ هناك بالكامل : الفهم . . المناقشة . . التجربة . . القراءة . . المبادأة . . كل هذا يحدث من البداية . . والامتحانات المتتالية يومية وأسبوعية وشهرية تقيس كل ذلك . . والمعلم مدرب مبتكر يعيش العملية بكل أحاسيسه تساعد فى ذلك مناهج مدروسة مجربة يعتمد واضعوها على أسس علمية تأخذ كل شئ فى الاعتبار وكتب معينة قد تختلف فى إدارة تعليمية عن أخرى أو حتى بين مدرسة وأخرى ولكن المهم أنها تحقق أهداف المنهج كإحدى الوسائل العديدة للمواقف التعليمية ، ويساعد فى ذلك أيضا الجو النفسى والاجتماعى والمادى الذى يعيشه المعلمون هناك .

والمعلم المصرى قادر مبدع خلاق وأعلم يقينا انه يوجد لدينا من المعلمين من يبرزون أقرانهم فى المجتمع الخارجى . ومن يفعل أكثر مما يفعلون برغم الظروف القاسية من كافة النواحي التى تقابلهم والتى ليس لها نظير فى الدول المتقدمة . أعلم ذلك وأقدره وأشيد به فى كل مكان . والدليل على ذلك المعلمون العاملون فى البلاد العربية فهم صور مشرفة لمعلمى مصر فى الخارج .

وبهذه الصورة ، ما هى الحلول إذن ؟

أولا — على المدى القصير تستمر الجهود المبذولة لإصلاح التعليم وتحديثه مع مزيد من الايمان بالنسبة للمخططين والمنفذين فى كافة المواقع بأن فى هذا الإصلاح كل الأمل فى رخاء مصر وفى انقاذ مصر حاليا من كل الأزمات التى تمر بها ولن أدخل فى التفاصيل فالسياسة المعلنة والقوانين الصادرة وتوصيات المجلس القومى للتعليم ولجان التعليم فى مجلسى الشعب والشورى وفى الأحزاب السياسية هى كلها بعامة أكثر من جيدة . . كل ما ينقصنا هو التنفيذ الجاد المؤمن ثم متابعة هذا التنفيذ ، إذ ان هناك رأيا عاما واضحا ان المكتوب شئ وما ينفذ شئ آخر .

ثانياً — على المدى الطويل .. وهو المهم .. أن نبدأ من فورنا ومنذ البداية للأجيال القادمة من أبنائنا بسياسة تعليمية جديدة ترتكز على الأسس الآتية :

١ — الاهتمام بقضية الأمية بما تستحقه من عناية ، على الأقل لانقاذ ما يمكن انقاذه من دور البيت الى جانب دور المدرسة في التعليم ، فضلاً عن فوائد محو الأمية للحفاظ على كيان المجتمع واستمرار هذا الكيان من كافة النواحي .

وفي هذا الشأن يجب أن يعود المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية لممارسة نشاطه في رسم السياسات والخطط ومتابعة تنفيذها بعد أن توقف عن عمله ثمانى سنوات كانت كثيلة بتغيير أشياء كثيرة أو انشاء جهاز يقوم بمهامه .

٢ — أن يمارس المركز القومى للبحوث التربوية نشاطه طبقاً للسياسة التى وضعت له وأن تضم لجانه الدائمة أعضاء يكون معظمهم من المتفرغين من ذوى الخبرة المؤهلين المتخصصين . وأن توضع تحت تصرف هذا المركز والمراكز المتفرغة عنه كافة الدراسات والبحوث التى تتم فى كليات التربية وفى الكليات الجامعية الأخرى أو مراكز البحوث مما يرتبط بالعملية التعليمية.

٣ — أن تضاعف الدولة الامكانيات المادية للتعليم ، اذ يجب أن يكون واضحاً للدولة أن التعليم هو خير استثمار لنجاح الانتاج والاقتصاد وأن أى انفاق فى هذا الشأن يعود على الانتاج بالذات بأضعاف ما ينفق على الأدوات والأجهزة والمصانع .

وفي هذا الصدد وبالنسبة للتمويل توجد حلول كثيرة اقترحها المجلس القومى للتعليم والأجهزة الأخرى سواء بإنشاء صناديق للتعليم أم بتطبيق قانون الحكم المحلى أو بمشاركة الأهالى والهيئات الدولية والمحلية وغير ذلك .

٤ — توفير الجو النفسى والاجتماعى لرجال التعليم بما لا يدع أى مجال للشك أو التردد فى أن أية سياسة جديدة وأية مناهج أو خطط ستكون بهم ومن خلالها فى مناخ يساعد فى تحقيق الأهداف ولا يكون ذلك الا بأن يكون لهم وضع خاص بهم ، والأمثلة على ذلك واضحة فى الدول المتقدمة وفى الدول العربية وغيرها . بل ان ذلك سيساعد بلا شك فى تغيير النظرة لالتحاق بكليات التربية اذ تجد الكلية من يرغبها عن ايمان وحب وهو

ما لا يتوافر الآن ، وبذلك نحصل على أجيال قادمة من المعلمين مؤمنين برسالتهم التى تتفق والسياسة الجديدة فى تربية النشء .

٥ — ان تدرس اهداف التعليم وتحدد بعناية فى المجالس والأجهزة العليا للدولة وان تصنف الاحتياجات بحيث تكون أمام المخططين والمسؤولين عن التعليم وواضعى المناهج والذين يقومون بالتنفيذ الميدانى .

٦ — أن يؤخذ فى الاعتبار عند وضع المناهج الأسس التى يحددها رجال التربية المتخصصين طبقا لأحدث النظريات التربوية مع الأخذ فى الاعتبار بتقاليد المجتمع ومن بين هذه الأسس :

— المتعلم وخصائصه — المعلم واعداده وتدريبه — البيئة واثرها وتأثيرها — المواقف والخبرة — رأى المتعلمين والمعلمين والاباء — دور الادارة المدرسية — الوسائل التعليمية المصاحبة — التقويم واساليه .

٧ — أن نعود لسياسة التجريب بشكل واسع فى مدارس تجريبية او نموذجية بحيث لا ينفذ أى منهج أو أى شئ يتعلق بالعملية التعليمية الا على أساس التجريب المائى الدروس علمية وتطبيقيا قبل تعميم التنفيذ ، وتشرف على هذه المدارس التجريبية هيئة تابعة للمركز القومى للبحوث التربوية .

٨ — أن يحاط المتعلم منذ الصغر بالمناخ المصاحب لهذا النشاط التعليمى الجديد من حيث الرعاية الصحية والاجتماعية والساحات الرياضية ونوادى الشباب خارج المدارس ، واتاحة فرص العمل فى الاجازات بالمصانع والمتاجر والمطاعم والأماكن السياحية وغيرها فهو هنا انسان جديد ينشأ فى جو صحى جديد يبعده عن كل التيارات والأفكار الهدامة .

ونحن — ان شاء الله — واصلون الى ما ينادى به رجال التربية من تراجع تلقى المعلومات وحفظها كهدف تربوى يحل محله هدف تنمية القدرة على التعليم لدى الفرد بغض النظر عن كمية المعلومات التى يستطيع حفظها، فننمى المعرفة لديه وان يبذل هو الجهد ذاتيا لمواصلة تنميتها ، وأن يتهيأ بقدرته على الخبرة ، وبذلك يحب العمل عن اقتناع ، ويكون المعلم هنا قادرا على ترجمة كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من تجديد وابتكار وخلق مواقف على مستوى طلابه أفرادا وجماعات معايشا لهم ، وله ذاتيته التى تحقق الأهداف فى مجتمعه الصغير وبذلك نصل الى تحقيق أهداف المجتمع الكبير فى التعليم تحقيقا يتفق وما تنفقه الدولة وما يتحمله المجتمع .

وحدة الصف سبيل النصر وأداة العزة والمنعة

للاستاذ محمود النبوى الأسال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

وحدة الصف هدف سام من أهداف الشعوب الحكيمة المحبة للسلام ،
الحريصة على دعم وجودها وتحقيق آمالها ، بل ان الوحدة الانسانية من
القوانين الازلية التى قام عليها هذا الكون الفسيح بأمر المولى عز وجل .
وتشكل وفق ارادته العليا ، حقنا للدماء ، وقضاء على الخلافات ، وحسبا
للصراعات ، واسقاطا للحواجز النفسية المعقدة ، من التناحر والكراهية
والشكوك والالوهام والمخاوف .

ان مجتمع اليوم ، مجتمع الكيانات الكبيرة ، لم يعد يحتل الانقسام
والتفتت الى دويلات صغيرة ، وكيانات متفرقة هزيلة ، اذ ان فى هذا
التفرق ضعفا ووهنا وتمزقا لا يأتى بطائل ، ولا ينتهى بالشعوب المنقسمة
الا الى التأخر والتخلف والفناء والدمار والخسران .

والله جل وعلا بغض الينا أن نختلف ، لأن الاختلاف أول الوهن ، وباب
الفشل والضياع ، والفشل لا وزن له فى هذه الدنيا ، ولا مكانة له فى
الآخرة ، ولقد وجه رسولنا الأمين ومعلمنا الأول أصحابه وأتباعه ان يقتفوا
دائما فى صفوف موحدة ، وفى جماعة منتظمة ، لا يتخلف عنها أحد ، عملا
يقول الحق تبارك وتعالى فى سورة « الأنفال » : « ولا تنازعوا فتفشلوا
وتذهب ريحكم » . ومصادقا لقوله صلوات الله وسلامه عليه فيما رواه
البخارى : « لا تقاطعوا ولا تدابروا ولا تباغضوا ، وكونوا عباد الله اخوانا » .

لقد أمر الله عباده المؤمنين ان يتقوه حق تقاته ، كما امرهم كذلك
بالاعتصام بحبله المتين ، والاستمسك بالوحدة والتزام الجماعة ، فى قوله

عز من قائل فى سورة « آل عمران » : « يأيتها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن الا وأنتم مسلمون ، واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا ، واذكروا نعمة الله عليكم اذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا ، وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها ، كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون . »

والاسلام الحنيف نادى فى تعاليمه السامية وفى مبادئه القويمة بأن يقيم الناس حياتهم على الألفة والتعارف ، وتقوية أواصر المودة والتعاون ووحدنة الصف ، وتوثيق الصلات فيما بين أفرادهم ومجتمعاتهم ، لأن الوحدة هى الطريق الأمثل الى استبقاء روح الايمان ، واستدامة عزة الأوطان ، فقد كان نبي الاسلام من أشد الناس حرصا على تربية أصحابه على خلق الأخوة والمحبة ، ومن أكثرهم مقاومة لمظاهر التفكك والفرقة ، وذلك لكى يتعودوا حياة الجماعة ، ويتربوا على مكارم الأخلاق ، لأن الله جل وعلا لم يخلق الناس ليتفرقوا او لينقسموا ، بل أن ائتلاف القلوب والمشاعر واتحاد الأهداف والمناهج ، من أوضح تعاليم الاسلام ، ومن الزم خلال المسلمين المتقين .

يتضح هذا فى كتاب رب العالمين مخاطبا نبيه الكريم ومن سبقه من النبيين والمرسلين فى قوله تعالى فى سورة « المؤمنون » : « يأيتها الرسل كلوا من الطيبات واعملوا صالحا إني بما تعملون عليم ، وإن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون . » ويقول عز وجل فى سورة « الانعام » : « ان الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا لست منهم فى شئ ، إنما أمرهم الى الله ثم ينبئهم بما كانوا يفعلون . »

ان الخيط الواهى الضعيف اذا انضم اليه غيره أصبح حبلا متينا يجر الأثقال ويرفع الأحمال . يشهد على صحة هذا ما ورد عن قصة ذلك الرجب الحكيم الذى تدرس بتجارب السنين وحفكته الحياة حين اراد أن يوجه أبناءه الى الاتحاد ، وأن يشرح لهم قيمة التآمهم وتآلفهم واجتماع كلمتهم وشملهم قبل أن يفارق الدنيا . لقد ضرب لهم مثلا عمليا كان وقعته فى نفوسهم أعظم ، ودلالته بالنسبة اليهم أوضح ، فقدم اليهم حزمة من العصي اجتمعت عيدانها وطلب منهم كسرها ، فمجزؤوا عن ذلك مجتمعين ومتفرقين ، فلما

انفك رباط الحزمة وتفرقت الأعواد عليهم كسرت جميعها واحدا تلو الآخر .
وهكذا يصدق قول الشاعر العربى القديم :

تأبى الرماح اذا اجتمعن تكسرا

واذا افترقن تكسرت أحسادا

ولقد ضرب رسولنا الأمين صلوات الله وسلامه عليه المثل للمسلمين،
وما يجب أن يكون عليه حالهم فى الأخوة والوحدة فقال : « مثل المسلمين
فى توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو
تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويؤكد الحبيب المصطفى عليه الصلاة والسلام أن المسلم أخ للمسلم
حيث كان ، وأن هذه الأخوة إنما هى أخوة ايمان ، من شأنها أن تمنعه من
أن يظلمه . ومن حقوقها أنها تحول بينه وبين أن يسلمه لمن يظلمه . ذلك أن
الرسول الأعظم كان يدرك بثاقب فكره وكمال فطنته أن خذلان المسلم لأخيه
المسلم شئ خطير وشر مستطير ، لأنه ان حدث فهو ذريعة الى خذلان المسلمين
جميعا ، اذ انه سيقضى على خلق العزة وعلو الهمة وصفاء السريرة .

ولهذا حض نبينا المعصوم على انتصار المسلم لأخيه المسلم واستماتته
من أجل اقرار حقه ودفاعه عنه واستبساله فى الذود عن حياضه واستخلاصه
من عدوه ، وذلك فى قوله الفصل : « ما من امرئ مسلم ينصر مسلما فى
موضع ينتهك فيه عرضه وتستحل حرمة الا نصره الله فى موطن يحب فيه
نصره ، وما من امرئ خذل مسلما فى موطن ينتهك فيه عرضه وتستحل
حرمة الا خذله الله فى موطن يحب فيه نصرته » .

هذه هى التربية النبوية القوية للمسلمين من أجل تحقيق المجتمع
الموحد المتآخى فى الله فى ظلال الايمان الحق ، بما ييئه فى قلوبهم من قوة
العقيدة وثبات اليقين ، وما يؤكد العلاقات الوطيدة بين الفرد والمجتمع فى
ظل كلمة التوحيد .

واقعد اثبت التاريخ على مر العصور ان الدولة الاسلامية عزت وسادت،
وتجلى على الكون أصلها العريق ومعدنها النفيس حين تجمع المسلمون على
الاخاء الصابق والايمان الخالص والعقيدة القوية ، وكان لها وزنها الحقيقى

وقدرتها المادية والمعنوية على حد سواء ، والتزام الجماعة في الصلاة التي تتكرر خمس مرات كل يوم ، قد يكون من أهم أسباب توثيق أواصر الأخوة بين أهل الإيمان وتحقيق وحدة القلوب والمشاعر فيما بينهم ، فضلا عن عظيم الأجر والثواب من الله .

وحين ضاعت من المجتمع الإسلامي في بعض العصور آثار التربية النبوية القويمة ويوم هت بالتالي أواصر الأخوة في الله وتلاشى الإيمان بالاسلام دينا مكتملا فيما بينهم ، وظهر تنكر بعضهم للبعض الآخر ، وتفرقوا شيعة ، وقع التخاذل وحل الهوان ، وحاقت بهم الهزائم وانتصر العدو وشاعت الفتن وعمت النكبات .

وما أكثر ما حذر الرسول الكريم صحابته من عواقب الاعتزال ونتائج التفرق ، وكان صلوات الله وسلامه عليه في حله وترحاله ، بل وفي شأنه كله ، دائم التذكير لهم بفضل التجمع وقيمة الائتلاف ، واثر التسامح وفضل الأخوة وعاقبة الوحدة ، وما أكثر ما دعا إلى التمسك بها والحرص عليها . ذلك انه كان يدرك بفطرته النقية أن جراثيم الشقاق وآفات الافتراق لا تولد الا ويولد معها ما يهدد مصير الأمة بالانهيار والدمار والفناء .

فلذا مضى المسلمون في طريق الصدام والفرقة والعداء أدى هذا إلى ضعف الأمة وتمزيق الصف وإشاعة الفوضى . ان الأمة التي دعا إليها الرسول وأرادها لحمل دعوته لا تعرف الفرقة والنفور والحقد والكراهية ، وانما هي أمة واحدة ، ربها واحد وكتابها واحد وصفها واحد وهدفها واحد ، وما أجل قول الله عز شأنه في سورة « الانعام » : « ان الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا لست منهم في شيء ، انما أمرهم إلى الله ثم ينبئهم بما كانوا يفعلون » .

وليس هناك أشد من هذا الجزاء ، ولا أعنف من ذلك الترهيب ، وهو نذير بين يدي الأمة يدعوها دائما أن توحد صفوفها ، وأن تتناسى أحقادها وضغائنهم ودواعي اختلافها وفرقتها ، لأن ذلك هو درع التقدم وحصن الأمان .

ان الاعتصام بحبل الله المتين يكون بالطاعة ، ولزوم الجماعة وتجنب أسباب الفرقة التي هي سبيل الشيطان إلى احتلال القلوب وسبيل الطغيان إلى استعمار الشعوب ، ففي اجتماع الأمة سيادتها وفي اختلافها سيادة الغير

عليها ، وإن حياة الجسم فى ارتباط أعضائه ، وقيام البيت فى تماسك بنائه ، وبقاء الوطن فى اتحاد فئاته وأبنائه . وإذا كانت الجسور تقاوم السيل الجارف ، والجبال تصد الرياح العاصف ، فلا شئ فى هذا الوجود يقف أمام أمة تعبر عن ارادتها بنداء وحدتها وجمع كلمتها ، والاتحاد القوى ينشئ التاريخ العظيم « ولا غالب الا الله » وما النصر الا من عند الله .

ان الوحدة فى حقيقتها أمر من صنع الخالق الأعظم ، وليس من صنع الناس والاسلام حى ينشر دعائم الوحدة والاتحاد لا تقتصر هدايته على توجيه الحياة الفردية ، او تهذيب النفس الانسانية فى معاملة الشعوب ، يستطيع الفرد أن يتوقى شرور فرد آخر بتجنبه او حسن معاملته ، أما حياة الأمم فى تواصلها أو اصطدامها ، وأمر الجماعات فى حربها وسلامها ، غير الأشخاص فى بيعهم وشرائهم وفى شدتهم ورخائهم .

لهذا كان لزاما على معاشر المربين وعلى كل مسئول فى دائرة عمله واختصاصه أن يدعو فى جدية وإخلاص وإيمان ، الى التمسك بالوحدة النقية الصافية ، وإن تربي أبنائنا وبناتنا منذ نعومة أظفارهم على هدى من قوانين تلك الوحدة وأن ننظم عاداتنا وتقاليدها فى ظل الاتحاد الشامل ، الذى يفضى الى السلام العادل ، ويضفى سحره الباهر ونوره الوهاج على السرائر والقلوب ، حتى تصبح أرض الله كلها لكافة الناس مسكنا آمنا يخشون خالقهم ، وهى تحت أقدامهم ويسجدون لرب واحد فى صف واحد ، ويصنعون المجد بفضائل الأعمال وليس بزخرف الألقاب او الأحساب والاتساب وذلك حزب الله الذى تمنى فيه الأحزاب .

^(١) دراسة لبعض القدرات العقلية لدى التوائم

المصريين بمحافظة المنيا

د. محمد يحيى العجيزى

رئيس قسم علم النفس

كلية التربية بالمنيا

الدكتور أنور رياض عبد الرحيم

مدرس بقسم علم النفس

كلية التربية بالمنيا

يعتبر هذا البحث ثانى بحث مصرى يتخذ من التوائم عينة لدراسه بعض الجوانب النفسية والعقلية ، وقد قام الباحثان بهذين البحثين ، وكان وراء هذين البحثين حقيقة ان دراسات التوائم أصبحت ذات أهمية كبرى فى تفسير كثير من التباين الانسانى فى عدد كبير من السمات النفسية ولا سيما القدرات العقلية ، فهى توضح ذلك الجزء من التباين الكلى الذى يعزى الى الوراثة مما يبين الأسباب الوراثية للفروق الفردية ، وقد زاد من أهمية دراسات التوائم ذلك العدد المتزايد من علماء النفس وعلماء الطب الذين يكرسون وقتهم لمثل هذه البحوث مما دعا منظمة الصحة العالمية الى عقد اجتماع لهؤلاء العلماء عام ١٩٦٥ ، لتنظيم جهودهم وترشيدها فيما يتعلق بدراسات التوائم ، وبلغ هذا الاهتمام ذروته عندما تكونت الجمعية العالمية لدراسات التوائم ISTS عام ١٩٧٤ والتى عقدت ثلاثة مؤتمرات فى أعوام ١٩٧٤ ، ١٩٧٧ ، ١٩٨٠ .

ان مشكلة هذا البحث تتمثل فى أهمية أهدافه فهو يدرس المكونات الوراثية لقدرات عقلية ثلاث هى القدرة اللغوية والقدرة المكانية والقدرة

(١) مقال عن رسالة دكتوراه ، إشراف د. محمد يحيى العجيزى ، د. على بدارى ، أعداد : د. أنور رياض عبد الرحيم بكلية التربية — جامعة المنيا ، فبراير ١٩٨١ .

العديدية، وهى قدرات تنقسم بأهميتها فى تحديد انتاجية الأفراد أكاديميا وعمليا، وتتم دراسة هذه المكونات الوراثة من خلال دراسة نمطى التوائم البشرية وهما النمط المتماثل والنمط الاخوى .

أهمية البحث :

١ — فهم سيكولوجية التوائم المصريين فى القدرات المقيسة وهى القدرة اللغوية والقدرة المكانيّة والقدرة العدديّة حتى يمكن اتخاذ ما يمكن نحو مساعدتهم فى حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم .

٢ — تحديد مقدار اسهام الوراثة فى خلق القدرات المقيسة ، مما يساعد فى تحديد ما يمكن أن تقوم به وسائط التربية من دور لمساعدة التوائم لتنمية هذه القدرات .

٣ — الأهمية الاجتماعية والاقتصادية للقدرات المقيسة .

٤ — الفهم الكمي لهذه القدرات بمعنى تحديد دور كل من الوراثة والبيئة فيها .

٥ — عدم وجود دراسات عربية مصرية تتناول أثر الوراثة والمكونات الوراثة فى القدرات العقلية برغم وجود عدد غير قليل من هذه الدراسات فى الأقطار الأجنبية .

٦ — التحقق من نتائج الدراسات التى أجريت فى الدول الأجنبية عن المكونات الوراثة فى القدرات العقلية ، لمعرفة امكانية تطبيق تضمينات هذه الدراسات فى مصر .

أهداف البحث :

تتلخص أهداف البحث فيما يلى :

١ — تقديم منهج جديد فى البحث العلمى النفسى فى مصر ، وتمثل هذا المنهج فى نوع العينة وطرق تصنيفها وأساليب التحليل الوراثة الاحصائى المناسب .

٢ — معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القدرات العقلية المقيسة وجنس معين من الجنسين ، بمعنى مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم الذكور والتوائم الاناث فى القدرات المقيسة .

٣ — معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القدرات العقلية المقيسة ونمط التوامة (النمط المتماثل والنمط الأخوى) ، بمعنى مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية فى القدرات المقيسة .

٤ — معرفة مدى وجود تلازم أو ترابط بين التفوق فى القدرات العقلية المقيسة وتوحد الجنس أو اختلافه بمعنى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة بين التوائم متحدى الجنس والتوائم مختلفى الجنس فى القدرات المقيسة .

٥ — تحديد دور الوراثة فى بعض القدرات العقلية ذات الأهمية الاجتماعية والتربوية والاقتصادية مما يلقي الضوء على مشكلة الأثر النسبى للوراثة والبيئة فى خلق وتشكيل السلوك العقلى مما يساعد فى فهم هذه القدرات فهما كميا ، وهذا يمهّد الطريق لوضع حلول لبعض مشكلاتنا التربوية والاجتماعية والاقتصادية .

٦ — الكشف عن طبيعة هذه القدرات بمعنى هل هذه القدرات مستقلة من الناحية الوراثة أم غير مستقلة ، وإنما تكون معا ما يسمى بالقدرة العامة .

٧ — التأكد من مبدأ تساوى الفرص التربوية بين التلاميذ جميعا وهل توجد اختلافات فى ظروف البيئة المؤثرة على العمليات العقلية المقيسة .

أطار نظرى :

(أ) معنى التوائم : هناك احتمالات تشير الى وجود خمسة أنواع من أنماط التوائم البشرية أكثرها تأكيدا وحثوثا هما النمطان المتماثل Monozygotic (أو أحادى البويضة) والأخوى Dizygotic (أو ثنائى البويضة) ، وينتج التوأمين المتماثلان عن بويضة واحدة انشطرت بعد إخصابها بكائن منوى واحد ، ولذلك فهما شبه صسورتين كربونيتين لشيء واحد ، بينما ينتج التوأمين الأخويان عن بويضتين خصب كل منهما كائن منوى مستقل ، ومن ثم فهما لا يختلفان عن الأشقاء غير التوائم الا فى ظروف الحمل بهما معا .

(ب) ولادة التوائم : ان نسبة حدوث ولادة التوائم الى نسبة ولادة الأفراد غير التوائم مختلف من مكان الى آخر ، وبشكل عام فان نسب ولادة

التوائم الأخوية تختلف من مجتمع الى آخر ، بينما تكون نسبة ولادة التوائم المتماثلة ثابتة تقريبا في المجتمعات المختلفة ، ويلاحظ ان نسبة ولادة التوائم الى غير التوائم هي ١ : ٨٥ في المتوسط ، وهناك اسباب تؤثر على ولادة التوائم اهمها :

- ١ — التغذية : حيث تقل ولادة التوائم في ظل الحرمان الغذائي .
- ٢ — عمر الأم وعدد مرات الولادة السابقة ، يزيد احتمال ولادة التوائم عندما يكون عمر الأم متراوحا بين ٣٠ ، ٤٠ عاما ، ويزيد ايضا كلما زادت عدد مرات الولادة السابقة .
- ٣ — اختلاف الاجناس .
- ٤ — عوامل وراثية غالب التوام او الام التوام يزيد احتمال انجابهما للتوائم عن الوالدين غير التوائم .
- ٥ — العلاج من العقم يزيد من احتمال ولادة التوائم .
- ٦ — خصوبة الأم وعدم وجود مشاق في الحمل او الولادة يزيدان من احتمال ولادة التوائم .
- ٧ — يزيد احتمال ولادة التوائم في الريف عنه في المدن .

طرق دراسة التوائم :

- ١ — طريقة الضبط التوامي .
- ٢ — طريقة التوائم الكلاسيكية .
- ٣ — الموازنة بين التوائم المتماثلين المنفصلين والمتماثلين الذين عاشوا معا .
- ٤ — طريقة التوائم والاشقاء غير التوائم .
- ٥ — طريقة التوامين .
- ٦ — الطريقة الطولية .

عيوب وحدود دراسات التوائم :

- ١ — اخطاء تحديد العينة وعدم تمثيلها للتوائم في المجتمع .
- ٢ — وجود شكوك في صدق بعض الافتراضات الاساسية لدراسات التوائم .

- ٣ — عجز دراسات التوائم عن ايجاد فروض وراثية خاصة .
- ٤ — وجود عوامل أخرى غير الوراثة والبيئة تؤثر على التوائم .
- ٥ — أخطاء الباحثين ونقص كفاءتهم .
- ٦ — تكاليف إجراء هذه الدراسات .
- ٧ — عدم دقة وسائل القياس العقلي والتحليلي الإحصائي .

الدراسات السابقة :

بعد استعراض أحدث الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة ودول أوروبا الغربية والتي تناولت الجوانب العقلية المقيسة في هذا البحث يمكن القول بأن معظم تلك الدراسات اتفقت على وجود مكون وراثي مستقل لكل قدرة من القدرات العقلية اللغوية والمكانية والعديد مما يؤكد استقلال كل قدرة منها عن الأخرى من الناحية الوراثة ، ومع ذلك فقد تباينت هذه الدراسات عند التصدي لمشكلة أي هذه القدرات أكثر تأثيرا بالوراثة من الأخرى ، ولم يكن هذا التباين بين باحث وآخر وحسب ، وإنما أيضا بين دراسة وأخرى للباحث نفسه وباستخدام الاختبارات نفسها ، وقد يرجع هذا التباين إلى أن هؤلاء الباحثين أهملوا أثر الجنس في هذه القدرات وبخاصة القدرتين اللغوية والمكانية حيث تشير الدراسات المتخصصة إلى أنهما سمتان مرتبطتان بالجنس . وأوضح مسح هذه الدراسات أيضا أنها لم تحاول الموازنة بين المجموعات الفرعية لنمطى التوائم (مثل الإناث والذكور ، متحدى الجنس ومختلفى الجنس) في هذه القدرات العقلية ، كما أنها أهملت دراسة عينة التوائم ككل ، لذلك يحاول البحث الراهن دراسة بعض هذه الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة بالإضافة إلى جوانب أخرى توضحها فروض الدراسة التالية :

فروض الدراسة :

- ١ — لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التوائم الذكور ومتوسطات التوائم الإناث في القدرات العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .
- ٢ — لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية في القدرات العقلية والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٣ — لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التوائم متحدى الجنس ومتوسطات التوائم مختلفى الجنس فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٤ — لا تختلف الارتباطات الداخلية للتوائم فى القدرات العقلية والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٥ — لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الارتباطات الداخلية للتوائم المتماثلة والارتباطات الداخلية للتوائم الأخوية فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٦ — لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الارتباطات الداخلية للتوائم متحدى الجنس والارتباطات الداخلية للتوائم مختلفى الجنس فى القدرات والعوامل العقلية كما تقيسها الاختبارات المستخدمة .

٧ — لا تختلف قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى فى الاختبارات المستخدمة من اختبار الى آخر .

٨ — لا تختلف قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى فى القدرات العقلية المقيسة من قدرة الى اخرى .

العينة وحدود الدراسة :

تم تجميع عينة البحث وهى من التوائم من سبعة مراكز تابعة لمحافظة المنيا وهى ملوى — ابو قرقاص — المنيا — سمالوط — مطاى — بنى مزار — العدوة ، حيث قام الباحثان بمسح ٤٦ مدرسة اعدادية وثانوية تشمل ٢٥١١٦ تلميذا وتلميذة ، واستغرق هذا المسح واجراء التجربة زهاء اربعة شهور كان قوام العينة ١٠٥ زوجا ، اكمل كل الاختبارات ٩٣ زوجا فقط .

هذا وقد تحددت هذه العينة بالعمر الزمنى الذى تبدأ فيه وخلالها عملية تبلور وظهور القدرات العقلية المقيسة وهو يبدأ من ١٢ عاما فأعلى كما انها تحددت بنوع العينة وهى التوائم المصريون بمحافظة المنيا .

طرق تحديد نمط التوأمة :

استعرض الباحثان التطور التاريخى لأسلوب تحديد نمط التوأمة أو الفصل بين التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية ، ثم قدم الطرق المختلفة التى استخدمت فى دراسات التوائم وهى :

- ١ — طريقة فاينبيرج الاحصائية او الفارقة .
- ٢ — طريقة فحص غشاء الولادة او المشيمة .
- ٣ — طريقة التشابهات وتشمل :
 - (أ) الانطباع العام .
 - (ب) الصور الفوتوغرافية .
 - (ج) تذوق حمض الفنيل — ثيوكارياميد PTC .
 - (د) القياسات الجسمية .
 - (هـ) السمات المورفولوجية .
 - (و) تحليل مجموعات الدم .
 - (ز) بصمات راحة اليد والأصابع .

وقد اوضح استعراض طرق تحديد نمط التوأمة انه لا توجد طريقة واحدة يستطيع الباحث الاعتماد عليها لتحديد نمط التوأمة ، فالطرق الموضوعية مثل تحليل فصائل الدم والبصمات مكلفة وقد تؤلم التوائم ، والطرق الأخرى ذاتية ، وقد اوضح استعراض الدراسات المنهجية في هذا المجال ان أسلوب الاستبيان المكتوب هو انسب هذه الطرق للباحث وللتوائم معا ..

لذلك قام الباحث بتصميم واستخدام استبيان مكون من عشرين سؤالاً يقوم كل توأم من التوائم متحدى الجنس بالاجابة عليه ما عدا سؤالاً الى الطول والوزن حيث تتم الاجابة عليهما بعد اخذ هذين القياسين وكانت هذه الاسئلة تستهدف قياس السمات المورفولوجية ومدى التشابه فيها والطول والوزن وعنصر الخلط بين كل توأمين ، واعتمد الباحثان في تصميم هذا الاستبيان على نتائج الدراسات المنهجية وعلى بعض الاستبيانات التي استخدمها باحثون آخرون في اوربا وامريكا .

بعد تصحيح استجابات التوائم متحدى الجنس (٦٠ زوجاً) على أسئلة الاستبيان استخدم الباحث برنامجاً احصائياً يسمى Discriminant Function Analysis لتحليل النتائج بحيث يعطى لكل زوج درجة مميزة ونسبة احتمال كونه من أحد النمطين ، واستطاع هذا البرنامج تقسيم العينة الى ٣٦ زوجاً متماثلاً و ٢٤ زوجاً أخوياً ، وذلك بعد خمس مرات من اعادة التحليل بهذه الطريقة .

ويوضح الجدول الآتي توزيع العينة حسب العمر والجنس ونمط التوأمة :

العمر بالسنين	متحدو الجنس الذكور			متحدو الجنس الاناث			عدد الأ. واج منحددة الجنس	عناوين الجنس	المجموع الكلي
	نسبة %	مجموعها	نسبة %	نسبة %	مجموعها	نسبة %			
١٢	٨	١٣	٥	١	٦	١٩	٥	٢٣	
١٣	٢	٥	٣	١	٢	٧	٦	٣	
١٤	٣	٦	٣	٣	٤	١٠	٨	١٩	
١٥	٣	٥	٢	٢	٧	١٢	٤	١٦	
١٦	٤	٥	١	٢	٣	٨	٣	١١	
١٧	١	٢	١	—	—	٢	٦	٨	
١٨	١	١	—	—	١	٢	—	٢	
١٩	—	—	—	—	—	—	١	١	
المجموع	٢٢	٣٧	١٥	١٤	٢٣	٦٠	٢٣	٩٣	

أدوات البحث :

تتكون أدوات البحث من :

(أ) استبيان تشخيص نمط التوأمة (اعداد الباحث الثاني) .

(ب) الاختبارات العقلية :

وتتكون مجموعة الاختبارات المستخدمة في هذا البحث من ستة عشر اختباراً عقلياً هي :

١ — اختبارات الطلاقة الفكرية وتتكون من :

(أ) اختبار العناوين .

(ب) اختبار الموضوعات .

(ج) اختبار الأشياء .

وهذه الاختبارات مأخوذة عن بطارية الاختبارات مرجعية المعاملات

التي أعدتها اكستروم ورفاقها (١٩٧٦) وقد قام الباحث الثانى بترجمة هذه الاختبارات الثلاثة واعدادها للبيئة المصرية .

٢ — اختبارات الطلاقة الارتباطية ، وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي :

(١) الارتباطات المقيدة .

(ب) المتضادات اللغوية .

(ج) الصور الخيالية .

وهى أيضا مأخوذة عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد قام الباحث الثانى بترجمتها واعدادها .

٣ — الطلاقة اللفظية (١) من اعداد عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) .

٤ — الطلاقة اللفظية (٢) من اعداد عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) .

٥ — المتضادات من اعداد نادية عبد السلام (١٩٧٤) .

٦ — معانى الكلمات من اعداد أحمد زكى صالح (١٩٦٠) .

٧ — المعالجة الذهنية للجمل من اعداد محمد عبد السلام أحمد (١٩٦٠) .

٨ — العلاقات المكانية وهو أحد اختبارات الاستعدادات الفارقة التي أعدها بينت وزميلاه وقد ترجمه وأعده للبيئة المصرية إبراهيم بسيونى ويحيى العجيزى .

٩ — موازنة المكعبات ، هذا الاختبار مأخوذ من بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد قام الباحث الثانى بترجمة واعداد هذا الاختبار .

١٠ — تدوير البطاقات ، وهذا الاختبار أيضا مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١١ — لوحة الأشكال ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١٢ — تطور المسطحات ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل وقد ترجمه وأعده الباحث الثانى .

١٣ — ثنى وفض الورق ، هذا الاختبار مأخوذ عن بطارية الاختبارات مرجعية العوامل ، وقد ترجمه وأعدده الباحث الثانى .

١٤ — القدرة العددية ، هو أحد اختبارات الاستعدادات الفارقة التى أعدها بينت وزميلاه ، وقد ترجمه وأعدده للبيئة المصرية إبراهيم بسيونى ، ويحيى العجيزى .

١٥ — الحساب البسيط ، وهو من اعداد ماكهرجى ، وقد ترجمه وأعدده للبيئة المصرية الباحث الثانى .

١٦ — اختبارات السهولة العددية وتتكون هذه الاختبارات من أربعة اختبارات فرعية هى :

(أ) الجمع .

(ب) القسمة .

(ج) الضرب والطرح .

(د) تصحيح الجمع والطرح .

وقد قام الباحث الثانى بإيجاد معاملات ثبات وصدق هذه الاختبارات بالإضافة الى تحديد الزمن المناسب لاجراء بعضها .

النتائج وتفسيرها فى ظل الفروض :

١ — التحليل الاحصائى :

استخدم الباحث مجموعتين مختلفتين من برامج الحاسب العلمى وهما :

١ — مجموعة « البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS »
واستخدم منها هذه البرامج :

(أ) التحليل العاملى متعامد التدوير بطريقتة كايزر

(ب) التوزيعات التكرارية .

(ج) اختبار «ت» .

(د) معامل ارتباط بيرسون .

(هـ) معامل الارتباط الجزئى .

٢ — مجموعة البرامج الخاصة بتحليل بيانات التوائم واستخدم الباحث منها هذين البرنامجين :

(أ) برنامج تحليل تباين التوائم TANOVA .

(ب) برنامج تحليل بيانات التوائم TWANAN .

أجرى التحليل باستخدام مجموعة البرامج الأولى في مركز الحاسب العلمي التابع لجامعة كلورادو Colorado Univ وأجرى التحليل باستخدام مجموعة البرامج الثانية في جامعة انديانا Indiana University بالولايات المتحدة الأمريكية .

٢ — النتائج وتفسيرها في ظل الفروض :

١ — أسفرت نتائج التحليل العاملي للمجموعات الاختبارية الثلاث وهي اللغوية والمكانية والعديدية — كل مجموعة على حدة — عن العوامل الآتية :

(١) الطلاقة اللفظية الارتباطية ، ويشمل الاختبارات الآتية :
الارتباطات المقيدة — الصور الخيالية — المضادات — المتضادات اللغوية — معاني الكلمات — المعالجة الذهنية للجميل — الطلاقة اللفظية (٢) — الطلاقة اللفظية (١) .

(ب) الطلاقة الفكرية ويشمل الاختبارات الآتية :
الموضوعات — العناوين — الأشياء .

(ج) العامل المكاني ويشمل الاختبارات الآتية :
ثنى وفض الورق — تدوير البطاقات — موازنة المكعبات — لوحة الأشكال .

(د) ادراك العلاقات المكانية ويشمل الاختبارين الآتين :
العلاقات المكانية — تطور المسطحات .

(هـ) السهولة العدديّة ويشمل كل الاختبارات السهولة العددية وعددها ثمانية اختبارات فرعية .

(و) العمليات الحسابية البسيطة ويشمل الاختبارات الفرعية أرقام ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ من اختبار الحساب البسيط .

(ز) عامل العمليات الحسابية المعقدة ويشمل الاختبارات الآتية :
الحساب البسيط (١) — القدرة العددية — الحساب البسيط (٢) .

٢ — في ضوء نتائج البحث يمكن إعادة صياغة الفروض كما يلي :

الفرض الأول :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم الذكور ومتوسطات التوائم الاناث فى القدرة المكانية لصالح الذكور ، وفى القدرة اللفظية لصالح الاناث ، ولا توجد فروق دالة بيلا العينتين فى القدرة العددية .

الفرض الثانى :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم الأخوية ومتوسطات التوائم المتماثلة لصالح التوائم الأخوية فى اختبارات الطلاقة اللفظية والسهولة العددية ولصالح التوائم المتماثلة فى اختبارات العمليات الحسابية البسيطة وتطور المسطحات .

الفرض الثالث :

توجد فروق دالة بين متوسطات التوائم متحدى الجنس ومتوسطات التوائم مختلفى الجنس فى القدرة المكانية لصالح التوائم متحدى الجنس وفى القدرة اللفظية لصالح التوائم مختلفى الجنس ، مع عدم وجود فروق دالة بين العينتين فى القدرة العددية .

الفرض الرابع :

تكون الارتباطات الداخلية للتوائم فى القدرة اللغوية والاختبارات الفرعية التى تقيسها أعلى من ارتباطاتهم فى القدرتين المكانية والعددية وكذلك الاختبارات الفرعية التى تقيسها .

الفرض الخامس :

توجد فروق دالة بعض الارتباطات الداخلية للتوائم المتماثلة والارتباطات الداخلية للنمط الأخرى معظمها لصالح النمط المتماثل .

الفرض السادس :

توجد فروق دالة بين الارتباطات الداخلية للتوائم متحدى الجنس والتوائم مختلفى الجنس فى القدرات العقلية التى تقيسها اختبارات الطلاقة اللفظية والمتضادات والارتباطات المقيدة والصور الخيالية والعلاقات المكانية وتدوير البطاقات وتطور المسطحات وثنى وفض الورق والحساب البسيط (٢ ، ٥) وفى عامل الطلاقة اللفظية الارتباطية والعامل المكانى وعامل ادراك العلاقات المكانية والقدرة المكانية بشكل عام لصالح متحدى الجنس ولا توجد أى فروق دالة بين ارتباطات المجموعتين لصالح مختلفى الجنس .

الفرض السابع :

تختلف قيم معاملات الوراثة من اختبار الى آخر من الاختبارات العقلية المستخدمة .

الفرض الثامن :

تختلف قيم معاملات الوراثة من قدرة الى أخرى من القدرات العقلية المقيسة .

التوصيات والبحوث المقترحة :

لقد أوضحت نتائج هذا البحث وجود تفاوت فى قيم معاملات الوراثة والتباين الوراثى من قدرة عقلية الى أخرى مما يشير بالتالى الى اختلاف مدى الفرص التربوية والاجتماعية التى يمكن أن يقوم بها المربون لتنمية القدرات المقيسة فى هذا البحث من قدرة الى أخرى ، مما يؤكد حتمية تنوع النشاطات التربوية والمدرسية من حيث المناهج الدراسية وأساليب التدريس تنوعا يتناسب ومقدار ما تقوم به البيئة من دور ، ولا سيما فى تلك القدرات التى اظهرت اقل مكون وراثى فيها مثل القدرة العددية والمكانية ، كما تلاحظ ان الدور الذى تقوم به الوراثة لم يصل الى ١٠٠ ٪ بل على العكس كان منخفضا بشكل عام فى كل القدرات المقيسة مما يزيد من العبء الملقى على عاتق رجال التربية والوالدين ، فالقدرات المقيسة هامة من نواح شتى لبناء حضارة الوطن فى وقت حرج من تاريخه .

لعل هذا التضمين التربوى لأهمية البحث الراهن لا يتعارض ومفهوم ان عينة التوائم لا تمثل المجتمع العام تمثيلا دقيقا ، حيث ان هذا المفهوم يقصد به ان خصائص التوائم العقلية وغيرها لا تمثل هذه الخصائص لدى المجتمع تمثيلا دقيقا ، وإنما يختلف الامر عند التصدى لأثر الوراثة أو البيئة فى السلوك فذلك امر عام يخص مجتمعا دون مجتمع وبلدا دون بلد .

لقد قدم التوائم الكثير الى علم النفس ، بينما لم يقدم علم النفس لهم شيئا مذكورا ، ولذلك تجدر الإشارة هنا الى التضمين التربوى الذى أشارت اليه نتائج هذا البحث من حيث عدم وجود ارتباطات تقترب من الواحد الصحيح حتى بين التوائم المتماثلة مما يشير الى وجود تباينات داخلية وبيئية وهى تعنى وجود الفروق الفردية ومن ثم يجب التركيز على هذه الاختلافات وتباينها بين التوائم ولا سيما فى القدرات اللغوية التى دائما ما يظهرون فيها تخلفا ملحوظا عن باقى القدرات ، وتزيد من اختلاطهم بالناس فيكتسبون

اللغة وغيرها من السمات الشخصية التي تمسهم في تنمية فردية كل توأم واستقلال ذاته وانفتاحه على الآخرين ذلك بالإضافة الى محاولة إيجاد حل للملازمات ما يسمى بموقف التوائم ، حيث يقترح الباحثان أن يدخل التوأمين مدرستين مختلفتين وحيدا لو بدا الفصل بينهما مبكرا بقدر الامكان مع التركيز على إبراز نقط الاختلاف بينهما من ملامح جسمية وشخصية ومظهرية ، وهنا يبرز دور الوالدين والأسرة كما يجب عدم السماح للتوأمين بالعمل معا ولا سيما في استذكار دروسهما لأن ذلك يزيد من تشابههما وبالتالي عدم استقلال ذات كليهما .

لقد واجه الباحثان كثيرا من الصعوبات عندما بدى في اجراءات هذه الدراسة وتمثلت هذه الصعوبات في الاستدلال على التوائم وتجميعهم والتعامل معهم وفي موقف السادة مديري المدارس ومدرسيها التي يوجد بها توأم بالإضافة الى موقف الوالدين وأولياء الأمور مما أراق ماء الوجه واضاع كثيرا من الجهد والوقت ، ولكي يتغلب الباحثون على هذه الصعوبات يجب عمل سجلات بأسماء التوائم وعناوينهم بحيث تشمل بيانات هذه السجلات كل ما يستجد من بيانات عن التوائم مثل الهوايات والميول ووضع الأسرة الاجتماعي والاقتصادي وعدد أفراد الأسرة وترتيب الاخوة حسب السن ويفضل البدء في عمل هذه السجلات منذ السنة الأولى من المدرسة الابتدائية أو قبل ذلك ، وأن يتم ذلك على مستوى الجمهورية أو المحافظة ، ويمكن أن تشرف على عمل هذه السجلات وزارة الصحة أو مديرية الصحة وقسم المورثات والأطفال بكلية الطب وقسم علم النفس بالجامعة وهذا من شأنه أن يساعد أيضا في جمع عينة ممثلة فعلا بالمجتمع العام ويسهل عملية الاتصال المستمر بالتوائم لكي يقدم له المختصون ما يفيدهم في مراحل نموهم المختلفة من نصح وارشاد .

لقد بلغت هذه الصعوبات أشدها في مدارس البنات وفي السنوات النهائية في مدارس الأولاد ، حيث اعترضت معظم مديرات مدارس البنات والمشرفون وكذلك طالبات وطلاب السنوات النهائية على الاشتراك في اجراء الاختبارات ، ولذلك يقترح الباحثان أن تجرى التجارب في أول شهر من بداية الدراسة في هذه المدارس وأن يقدم الباحثون اجرا ماديا معتسولا لكل توأم عن كل ساعة يشترك فيها في اجراء الاختبارات وآلا يمارس الباحثون أى لون من الضغط أو التخويف ، حتى يحصلوا على نتائج معتولة .

البحوث المقترحة :

ان الدراسات التى تتناول اثر البيئة لا تقل أهمية عن الدراسات التى تتناول أثر الوراثة فى السلوك فلا يمكن القول بأن الوراثة قدر يتحكم تماما فى خلق أية سمة متصلة ، ومن ثم فان دراسة عوامل البيئة وأثرها فى الأداء العقلى لدى التوائم أو غيرهم يجب ان تتناولها بحوث المستقبل ، فمثلا يفضل دراسة مدى العلاقة بين الفروق بين التوائم المتماثلة وبعض العوامل الأسرية مثل : المستوى الاقتصادى والاجتماعى — عدد سننى تعليم الأم — عدد سننى تعليم الأب — عدد اطفال الأسرة — عدد الاخوة الذين ولدوا قبل الفحص — عمر الأب وعمر الأم عند ولادة المفحوص — الجنس — العمر .

كما يجب دراسة العلاقة بين الوالدين وأبنائهم — الذكور والإناث — ودراسات العلاقات المتداخلة بين افراد الأسرة جنبا الى جنب ، مع دراسات التوائم ودراسة افراد لا تربطهم صلة قريى ، حتى يكون لدى الباحث درجات القربى التى تتدرج من التماثل التام فى حالة التوائم المتماثلة الذين عاشوا معا ثم التوائم المتماثلة المنفصلون ثم التوائم الأخوية الذين عاشوا معا — ثم التوائم الأخوية المنفصلون ، ثم الاخوة والأخوات والآباء والأمهات ثم افراد لا توجد بينهم صلة قرابة ، وهذا من شأنه ان يساعد فى المعرفة الدقيقة بأثر الوراثة فى السمات المقيسة ، وفيما يلى مجموعة أخرى من البحوث المقترحة :

- ١ — إعادة الدراسة الراهنة على عينة أكبر .
- ٢ — أرجاء دراسة مشابهة للدراسة الراهنة على أن تستخدم الاختبارات التى تقيس القدرات العقلية التى لم تتعرض لها هذه الدراسة .
- ٣ — دراسة العلاقة بين القدرات العقلية وبين المتغيرات الاجتماعية لدى التوائم .
- ٤ — دراسة للنمو اللغوى لدى التوائم ، وموازنته بالنمو اللغوى لدى غير التوائم .
- ٥ — دراسة لمعرفة اثر مفهوم موقف التوائم على أدائهم العقلية .
- ٦ — دراسة لاثر التباين البيئى فى مقدار تباين الأفراد فى القدرات العقلية .

مشروع البنك الدولي للأسئلة

الدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس القياس والتقويم والاحصاء التربوى

كلية التربية — جامعة الأزهر

أقينا فى العديدين السابقين من « صحيفة التربية » الاضواء على تعريف بنوك الأسئلة وأهميتها وتطورها واستخدام نماذج السمات الكامنة فى بنائها ، وما يرتبط بهذا من تكنولوجيا جديدة ..

وسنعرض فى هذا المقال لمشروع البنك الدولي للأسئلة ، وهو أحد المشروعات الدولية الهامة التى يقوم بها المركز الدولي لتقويم التحصيل الدراسى الملحق بجامعة ستوكهولم بالسويد .

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I E A).

بالتعاون مع مركز دراسات التقويم التابع لجامعة كاليفورنيا . ويعد المركز الدولي لتقويم التحصيل الدراسى من المؤسسات العلمية الفريدة فى نوعها . فهو يعتبر فى الحقيقة المؤسسة العلمية الوحيدة فى العالم التى تهتم بأجراء البحوث التربوية وتنفيذها على نطاق عالمى ، أى بالاشتراك مع كثير من دول العالم

Multi - National Research وبخاصة الأبحاث المقارنة على المستوى الدولي التى تسهم فى القاء الضوء على نواحي قصور الأنظمة التعليمية فى الدول المشتركة فى نشاطات هذه المؤسسة الدولية . ويرى ممثلو هذه الدول أنه يمكن اعتبار العالم بأسره معملاً تربوياً ضخماً نستطيع أن نجرى فيه موازنات بين مختلف الأنظمة التعليمية فى الثقافات المختلفة لنصل الى نتائج أكثر شمولاً عن محددات نواتج هذه الأنظمة والبرامج التعليمية .

وقد قام هذا المركز بعدة مشروعات تربوية دولية منذ عام ١٩٥٩ مدها مشروع بحث مسحى للتحصيل فى الرياضيات فى اثنتى عشرة دولة عام

١٩٦٤ ونشرت نتائجه عام ١٩٦٧ . ومشروع بحث مسح للتحصيل في ست مواد دراسية أخرى في ٢٢ دولة استمر حوالى سبع سنوات وأسفرت نتائجه عن تسعة تقارير دولية رئيسية نشرت منذ عام ١٩٧٣ وحتى عام ١٩٧٦ .

كما نظم المركز وينظم حلقات بحث ومناقشة Seminars ومؤتمرات تدريبية في طرق وأساليب البحث التربوى والتقويم .

ويقوم المركز في الوقت الحالى بتنفيذ عدد من المشروعات التربوية على المستوى الدولى من بينها مشروع البنك الدولى للأسئلة

The International Item Banking Project.

ويشارك في هذا المشروع جميع الدول الأعضاء في هذه المؤسسة التربوية العالمية ، ويبلغ عددهم حوالى ٣٥ دولة . ومما هو جدير بالذكر ان كاتب هذا المقال يقوم الآن بعمل الاجراءات اللازمة للاشتراك في بعض نشاطات هذا المركز ، وبخاصة انه قد حصل اثناء دراسته بالولايات المتحدة الأمريكية على التدريبات اللازمة لبناء بنوك الأسئلة ، وما يرتبط بها من طرق سيكومترية جديدة ، وتكنولوجية معاصرة مما يؤهله للاشتراك في الدورات التدريبية التى يعقدها المركز على أمل ان تكون مصر عضوا في هذه المؤسسة التربوية العالمية ان شاء الله .

مقدمة لمشروع البنك الدولى للأسئلة :

تعتبر الامتحانات والاختبارات ادوات قياس تستخدم في كل دول العالم للحكم على تحصيل كل طالب ومقدار ما تعلمه ، كما تستخدم للحكم على فاعلية النظام التعليمى في الدولة . ويستفاد بها أيضا في البحوث التربوية لتقدير فاعلية البرامج التعليمية المستحدثة والتنبؤ بما قد يطرأ على نواتج هذه البرامج من تغيرات على المدى البعيد . كما تعتبر الامتحانات والاختبارات جزءا رئيسيا من عملية التوجيه التعليمى والمهنى للطلاب في جميع مراحل التعليم . وقد اكدت البحوث والدراسات التربوية في الآونة الأخيرة أهمية التقويم كمدخل لتطوير التعليم وتحسين العملية التعليمية . فتدريب المعلمين على الأسس العلمية لتقويم وبناء الاختبارات المدرسية يمكنهم من تشخيص مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمهارات الأساسية التى يهدفون اليها من عملية التعليم ، وبذلك يستطيعون تعديل مسار عملية التعليم بما يحقق الأهداف المرجوة منها . ومن هنا ازداد الاهتمام في كل دول العالم بتطوير نظم الامتحانات والتقويم .

وتعتبر الأسئلة أو المفردات هي المادة الخام المستخدمة في بناء الاختبارات والامتحانات . واستخدام اختبارات سبق اعدادها بحيث تتميز البيانات المستمدة منها بالثبات والصدق في قياس الاهداف المرجوة يعتمد بدرجة كبيرة على وجود مجموعة كبيرة من المفردات ، أو بنك للأسئلة التي سبق اعدادها وتجربتها وتحديد خصائصها السيكومترية .

وقد دلت نتائج الامتحانات والبرامج الاختبارية في الدول المتقدمة على قصور أدوات القياس المستخدمة في تقويم تحصيل الطلاب . وهذا لا يرجع الى قلة عدد خبراء القياس في هذه الدول ، وانما يرجع الى عدم وجود مجموعات كبيرة من الأسئلة أو مفردات الاختبارات التي تم اعدادها وتحسينها بحيث يسهل استدعاؤها عند الحاجة واستخدامها .

أما بالنسبة للدول النامية ، فقد اهتمت بالتوسع في التعليم ، وتحديث برامجها التعليمية . ولكن عجزت كثير من هذه الدول عن التحقق من مدى فاعلية هذه البرامج في تحقيق الاهداف المرجوة منها بسبب عدم كفاية طرق التقويم والامتحانات التي اعتمدت على مفردات اختبارات غير جيدة لقياس هذه الاهداف . . اذ تعاني كثير من هذه الدول من نقص خبراء القياس وبناء الاختبارات . وبالرغم من أن بعض هذه الدول استطاعت أن توفر هؤلاء الخبراء ، إلا أنه ما زال ينقصها قنوات اتصال تساعد في تبادل أسئلة الاختبار التي تقيس مختلف الاهداف التعليمية مع غيرها من الدول حتى لا تقتصر على استخدام الأسئلة التي يعدها هؤلاء الخبراء في وطنهم فقط . وكذلك تضطر الى استخدام هذه الأسئلة مرة واحدة فقط أي في موقف اختباري واحد لعدم توافر الأساليب التكنولوجية التي تساعد في تخزين واستدعاء الأسئلة التي تتطلب بالطبع وقتا طويلا في بنائها .

كل هذا دعا الى الحاجة الى بناء أنظمة تبادلية Delivery Systems فعالة تمد المربين بالوسائل التكنولوجية التعليمية على المستوى القومي وفي داخل الفصل المدرسي للأفادة بما أحرزته الدول الأخرى في هذا المجال .

وتحقيقا لهذه الاهداف فقد قرر المركز الدولي لتقويم التحصيل الدراسي (I E-A) محاولة بناء مركز دولي منبع International Resource Center وشبكة بنوك للأسئلة Item Banking Network تساعد في تحسين عملية التقويم التربوي على المستوى الدولي . ويرى المسئولون عن هذا المركز أن بناء بنوك دولية للأسئلة متصنة

بينوك الأسئلة الخاصة بكل دولة سوف يؤدي الى ابتكار نظم تصنيفية للأسئلة ولخصائصها الاحصائية بحيث يسهل على جميع الدول فهمها . كما يرون ان هذه النظم التصنيفية ستكون متكاملة ، وسوف يراعى في بنائها المرونة الكافية بحيث تتفق والأنظمة التعليمية للدول المختلفة ، وفي الوقت نفسه تسمح بعملية تبادل المعلومات بين هذه الدول . وبذلك تيسر الاتصال بين البنك وعملائه من حيث الأسئلة المتاحة في البنك واستخداماتها المناسبة ، بالإضافة الى أن هذه النظم التصنيفية سوف تساعد في الحصول على معلومات مقارنة عن جوانب تعليمية معينة في دول مختلفة . ويتوقع المسؤولون عن هذا المركز أن يستفيد من هذا المشروع المهتمون بمراقبة Monitoring التحصيل الدراسي في كل دولة ، وخبراء مراكز بناء وتطوير وتنويم المناهج ، والمعلمون الذين يحتاجون الى اختبارات تشخيصية لقياس مدى اتقان الطلاب للأهداف التعليمية للمواد الدراسية المختلفة ، والباحثون في المجال التربوي الذين يحتاجون الى أدوات قياس جيدة تصلح لمجموعة من الطلاب لها خصائص معينة .

كما يتوقع هؤلاء المسؤولون أن النواتج البعيدة المدى للمشروع هو تحسين طرق وأساليب تقويم تحصيل الطلاب وموازنة تحصيلهم على موازين دولية مشتركة International Common Scales

فالتطرق المستخدمة في الوقت الحالي لتقرير نتائج تحصيل الطلاب والتي تعتمد على الدرجات الخام للاختبارات أو الامتحانات العامة يشوبها كثير من العيوب . فنحن لا نستطيع عن طريقها الحصول على تقدير كمي لنسبة عدد الطلاب الذين حققوا أهدافا تعليمية معينة في مستوى معين . وبذلك لا نستطيع باستخدام هذه الدرجات موازنة تحصيل الطلاب على مستوى دولي لاختلاف طرق التقويم المستخدمة في حصول على هذه الدرجات (أي لا نستطيع مثلا باستخدامها موازنة المستوى التحصيلي لطلاب في دولتين مختلفتين) .

ويعتبر مشروع البنك الدولي للأسئلة خطوة رئيسية للتغلب على مثل هذه المشكلات . وسينتهي المركز (IEA) في السنوات القليلة القادمة من تحديد نواتج الأنظمة التعليمية تحديدا كميًا من حيث المهارات والمستويات التحصيلية المختلفة . وسوف يساهم في نشر المعلومات الخاصة بهذه المستويات ، وتحديد مستوى تحصيلي دولي International Standard يساعد في موازنة تحصيل الطلاب في الدول المختلفة .

ف تصنيف المهارات التعليمية والمهنية ، وتحديد طرق التقويم المناسبة لهذه المهارات فى اطار دولى مقبول سوف يفيد المهتمين بتخطيط الثروة البشرية ، والراغبين فى العمل خارج بلادهم ، والشركات الدولية التى تطلب أفرادا من مختلف دول العالم للالتحاق بالعمل بها ، وبالطبع يكون هؤلاء الأفراد قد تخرجوا من مدارس وجامعات ذات أنظمة تعليمية مختلفة . وبذلك يسهم المشروع فى تحسين النظم التعليمية لجميع الدول الأعضاء ، وبخاصة الدول النامية . كما ييسر التبادل والاتصال بخصوص المستويات التعليمية فى الدول المختلفة .

تنفيذ المشروع :

يتضمن تنفيذ المشروع أدوارا متعددة يمكن تصنيفها بعامة الى :

- ١ — دور قيادى Leadership Role
- ٢ — دور اتصالى Communication Role
- ٣ — دور بحث تطورى Research and Developoment Role

فبناء بنك دولى للأسئلة هو استجابة للحاجة الى تقويم نواتج البرامج التعليمية بفرض تحسين طرق التعليم فى الفصول المدرسية ، والمراقبة المنتظمة لأداء الطلاب فى المستويات التحصيلية المختلفة ، ودقة تقدير تحصيل الطلاب لنحهم الشهادات . وقد اكدت تطبيقات بنوك الأسئلة فى عدد من الدول امكانية تحقيق هذه الأهداف الهامة الثلاثة . الا ان بناء مثل هذه البنوك يتطلب كثيرا من الخبرات ، كما يتطلب ابتكار طرق احصائية ، ووسائل التحكم الادارى Management Control . ويعتبر هذا النوع من التحكم أحد التطورات التكنولوجية المعاصرة ، ولذلك فهو يحتاج الى دراسة من جانب المهتمين وفهم للامور التربوية ومن يستخدمون بنوك الأسئلة . ويتركز الدور القيادى للبنك الدولى للأسئلة حول نشر أنظمة بنسوث الأسئلة فى جميع دول العالم .

ويعتبر تخزين الأسئلة هو أحد المكونات الهامة للبنك الدولى للأسئلة . وهذا التخزين يشتمل على نظامين . اولهما نظام تخزين الأسئلة التى يقوم ببنائها أعضاء المركز الدولى للتقويم (IEA) ، وثانيهما نظام تخزين الأسئلة التى تقوم ببنائها كل دولة على حدة فى وطنها . ويرتبط بهذا النظام التخزينى نظام لايداع واستدعاء أو سحب الأسئلة من البنك . ويقع على عاتق البنك الدولى تنفيذ وصيانة هذا النظام الاتصالى . وبالطبع يتوقع المسئولون عن

البنك ظهور العديد من المشكلات فى هذا المجال الذى يحتاج الى دراسة وبحث من جانب المسؤولين عن البنك وأعضائه وكل من يهتم بالتعامل مع البنك نظرا لأن تكنولوجيا بنوك الاسئلة لا تزال فى مرحلة مبكرة من مراحل تطورها . ولذلك فإن الدور الرئيسى الذى سيضطلع به البنك هو تنسيق وتنفيذ البحوث والبرامج البحثية التطويرية (R and O) .

وفىما يلى سوف نلقى الضوء على الأدوار الثلاثة التى سيضطلع بها البنك الدولى للأسئلة :

الدور القيادى : يقع على البنك مسئولية الدور القيادى العالمى لبنوك الاسئلة . فمن طريق النشاطات والعمليات التربوية واساليب النشر المختلفة سوف يقوم المركز (IEA) بتعريف المربين فى كل دول العالم سواء الدول المتقدمة أم الدول النامية بمزايا وحدود بنوك الاسئلة ، والبداية المختلفة لبناء هذه البنوك . ويضطلع المركز بالدور القيادى فى هذا المجال للأسباب الآتية :

١ - ان البنك الدولى للأسئلة المزمع انشاؤه سوف يعتمد على للخبرات الدولية فى مجال بناء بنوك الاسئلة بما فى ذلك خبرات الذين مارسوا هذا العمل فى أوطانهم .

٢ - سيحاول أعضاء البنك الدولى للأسئلة استخدام وتنمية أحدث ما وصلت اليه التكنولوجيا فى هذا المجال .

٣ - سيحاول أعضاء البنك الدولى للأسئلة التوصل الى معيار أو مستوى ممتازا يمكن استخدامه للحكم على فاعلية بنوك الاسئلة التى تقوم كل دولة بانشائها فى وطنها .

٤ - سيقوم المركز بجمع الوثائق والمصادر المختلفة الخاصة ببنوك الاسئلة بحيث تكون متكاملة ويسهل الاطلاع عليها فى حالة طلبها .

وفىما يلى بعض مهام الدور القيادى للبنك الدولى للأسئلة :

١ - رفع المستوى الفنى لبنوك الاسئلة : مهمة هذا المركز الدولى هو تحديد الاجراءات التى يمكن باستخدامها بناء أدوات قياس للتقييم المستخدم للأغراض المختلفة بحيث يمكن استخدامها لمراقبة وتحسين تحصيل الطلاب والعملية التعليمية . ولا تقتصر مهمة البنك على بناء هذه الأدوات فقط بل يهتم المسؤولون عن البنك بتوفير كافة الوسائل التى تجعل هذه الأدوات صادقة فى تفسير الأداء المطلوب قياسه .

٢ - نشر المعلومات الخاصة ببنك الأسئلة : سوف يقوم المركز باعداد ونشر الكتيبات والوثائق التى تحتوى على معلومات خاصة بطرق واجراءات اعداد بنوك الأسئلة . كما سيقوم بتجديد وتحديث هذه الوثائق عن طريق اعداد ما يسمى *Clearing house of documents* بحيث يضم جميع الوثائق الاولى من نوعها فى مجال بنوك الأسئلة ويكون تحت طلب جميع المهتمين بهذا المشروع الكبير . كما يقوم المركز بتنظيم المؤتمرات الدولية لنشر كل جديد فى مجال بنوك الأسئلة .

٣ - تقديم المساعدات الفنية لبنوك الأسئلة الخاصة بكل دولة : ويقوم المركز بتدريب المربين الذين يودون بناء بنوك الأسئلة فى اوطانهم واكسابهم المهارات خاصة بكل مراحل بناء هذه البنوك . وربما يتطلب ذلك تكوين مجموعات اقليمية لمتابعة المناقشات والتدريبات وتقييم وظائف ومهام المشروع . وقد تكونت بالفعل مجموعة الدول الآسيوية لانشاء مركز بناء الاختبارات فى تايلاند .

الدور الاتصالي ومركز التبادل :

الدور الثانى الرئيسى للمركز هو تبادل مختلف المصادر والمعلومات بين الدول المشتركة فى المشروع . ويتضمن هذا الدور تبادل مجموعات الأسئلة *Item pools* التى تقوم كل دولة باعدادها فى وطنها فى اطار بنوك أسئلتها المحلية ، وكذلك تبادل مجموعات الأسئلة التى يقوم المركز الدولى باعدادها وتحديد خصائصها السيكمترية تحت اشراف خبراء المركز . ويقع على عاتق المركز ايضا تحديد المحكات اللازمة للحكم على جودة الاسئلة التى ترد الى المركز الدولى عن طريق كل دولة على حدة . وتتضمن هذه المحكات ما يلى :

- ١ - وصف مختصر لمجموعة الأسئلة المقدمة باللغة الانجليزية باستخدام مكونات وصفية يعدها المركز .
- ٢ - اعداد مجموعة الأسئلة من صورتين .
- ٣ - السماح للمركز بتوزيع هذه الأسئلة على الدول الاعضاء الاخرى .
- ٤ - تحديد العدد المطلوب للأسئلة المقدمة .
- ٥ - تقديم دليل على أن الأسئلة قد تم تجربتها ميدانيا ، وكذلك تقديم دليل على أنه قد تم مراجعتها طبقا لنتائج التجربة .
- ٦ - تقديم نموذج تصحيح للأسئلة التى تعتمد على الاجابة الحرة ، او مفتاح تصحيح للأسئلة التى تعتمد على الاجابة المقيدة .

٧ — الخصائص الاحصائية للأسئلة ٨ — تاريخ اعداد الأسئلة .

٩ — طريقة استدعاء الأسئلة ويفضل استخدام نوع Key words والهدف من هذه المحكات هو التأكد من مدى صلاحية مجموعات الأسئلة التي ترد الى المركز عن طريق الدول المختلفة . ويشجع المركز جميع الدول على اعداد الانواع الجيدة من الأسئلة لجميع الصفوف الدراسية ولجميع المستويات التحصيلية . ومن ثم يقوم المركز بمراجعة هذه الأسئلة عن طريق خبراء المادة الدراسية من مختلف دول العالم وخبراء القياس في المركز الدولي . ويصدر المركز دليلا يصف فيه مجموعات الأسئلة التي تمت مراجعتها . ويتم تجديد هذا الدليل كل عام . وعلى من يطلب شراء مجموعة معينة من الأسئلة أن يسدد ثمنها للمركز الدولي .

اما الأسئلة التي يقوم المركز الدولي ببنائها فسوف يبذل جهدا كبيرا في اعدادها لتكون على درجة كبيرة من الصلاحية وتعطى الأولوية لبناء بنوك الأسئلة في مواد الرياضيات ، والعلوم واللغة الانجليزية كلفة اجنبية ، لان هذه المواد تختلف في مدى صعوبتها طبقا للتصنيف الدولي للأسئلة الاختبارات (فالرياضيات تعتبر اقل هذه المواد في صعوبتها ، أما اللغة الانجليزية فتعتبر أكثرها صعوبة) ، كما أنه يتوفر لدى البنك عدد اكبر من أسئلة هذه المواد .

وسوف يكون للاعضاء من الدول المختلفة الحق في سحب مجموعات من هذه الأسئلة بقدر يتناسب وما أسهمت به من أسئلتها المحلية للبنك الدولي .

وسيقوم المركز باعداد موازين تحصيل دولية للمواد الدراسية التي لا تختلف في محتواها من دولة الى أخرى مثل مادة الرياضيات . فإذا ما أرادت إحدى الدول موازنة تحصيل طلاب مدارسها ومعاهدها بطلاب الدول الأخرى أو أرادت تقويم تحصيل طلاب الدول الأخرى الذين يدرسون بمدارسها ومعاهدها يمكنهم استخدام هذه الموازين الدولية . فمثلا يحاول مجتمع الدول الأوروبية الآن اعداد نظام من المستويات التحصيلية Standards of Competency يسمح بتحويل الطلاب بين المعاهد التعليمية في الدول الأوروبية المختلفة . وتهتم هذه الدول في الوقت الحالي بتحديد « مستويات فارقة Threshold Levels » في التحصيل في اللغات الانجليزية ، والفرنسية ، والالمانية ... الخ . وتعد هذه الخطوة من الخطوات الرئيسية (أي تحديد الأهداف الأساسية التي يجب أن يتقنها الطلاب في هذه المواد) في بناء بنك

دولى للأسئلة موثق توثيقا كاملا . ويؤكد المركز الدولى لتقويم التحصيل أن التوصل الى هذه البيانات الخاصة بمستويات التحصيل والموازن المشتركة للقياس لا تعنى بالضرورة تقنين الثقافات المختلفة أو الأنظمة التعليمية المتباينة . فتوحيد النظام المترى لقياس الأطوال فى جميع دول العالم لا يعنى تغيير الخصائص الثقافية لهذه الدول . وكذلك نظام البنك الدولى للأسئلة لا يعنى توحيد الأنظمة التعليمية والمناهج وطرق التدريس فى جميع دول العالم ، ولكنه ييسر عملية موازنة تحصيل الطلاب بموازن تحصيل دولية .

ولذلك يهتم المركز الدولى لتقويم التحصيل بنشر المعلومات الفنية بين الدول الأعضاء . وتتضمن هذه المعلومات الطرق المستحدثة لتصنيف الأهداف التربوية والمواد الاختبارية والطرق السيكمترية التى يمكن استخدامها لبناء الاختبارات التى تستخدم لأغراض محددة والتى تتميز بخصائص معينة . كما تتضمن هذه المعلومات برامج الحاسب الالكترونى لتحليل مفردات الاختبارات وتجميع الأسئلة ... الخ . وسوف يقوم المركز بنشر كثير من هذه المعلومات فى كتيبات وأوراق دورية ، ويمكن لأية دولة أن تسهم فى نشر مثل هذه المعلومات فى هذه الكتيبات .

الدور البحثى التطورى :

سيقوم المركز باعداد وتنفيذ عدد من مشروعات البحوث التطورية (R and O) بغرض زيادة فاعلية بنوك الأسئلة وتطوير الأساليب التكنولوجية والطرق السيكمترية اللازمة لبناء هذه البنوك . وسيضطلع بهذا الدور مجموعة منتقاة من خبراء القياس من مختلف دول العالم .

وفيما يلى بعض المشكلات التى سنتناولها مشروعات البحوث التطورية:

١ — موازين التحصيل الدولية : فبناء موازين تحصيل دولية لتقرير تحصيل الطلاب فى مختلف الدول يساعد فى موازنة تحصيل الطلاب فى الدول المختلفة ومعادلة الشهادات والقبولومات التى يحصل عليها طلاب هذه الدول ، كما يساعد فى تقويم وتحسين المناهج المحلية والطرق التعليمية المختلفة فى معاهد كل دولة . ومن بين الأسئلة التى ستحاول هذه البحوث التطورية الاجابة عنها ما يلى :

أى مجموعة من المجموعات المتجانسة للأسئلة يمكن استخدامها لتحديد موازين دولية مشتركة ؟ وما علاقة هذه المجموعات من الأسئلة بالتكوين

الداخلي لمختلف بنوك الأسئلة الخاصة بكل دولة ؟ كيف تعدل الطرق المستخدمة في تقدير تكافؤ الاختبارات بحيث تتناسب ومختلف الثقافات واللغات والمناهج ؟ وما هي أنسب طرق المعاينة Sampling Methods التي يمكن استخدامها للتوصل الى الموازين الدولية .

٢ — بناء مواد اختبارية جديدة : سوف يقوم أعضاء المركز ببناء مواد اختبارية جديدة كلما دعت الحاجة الى ذلك لسد بعض الثغرات التي ربما تظهر أثناء بناء البنك الدولي للأسئلة . وربما تدعو الحاجة أيضا الى بناء هذه المواد الاختبارية عند محاولة الإجابة على الأسئلة المذكورة أعلاه .

٣ — تصميم الاختبارات : سوف يقوم أعضاء المركز ببناء اختبارات تفي بأغراض مختلفة مثل اختبارات تفيد في اتخاذ القرارات ، واختبارات مرجعية المعيار ، واختبارات مرجعية الميزان ، ودراسات التقويم ، وتستند هذه الاختبارات من بنوك الأسئلة .

٤ — برامج الحاسب الالكتروني : ان تكنولوجيا بناء بنوك الأسئلة سوف تحتاج الى برامج وتكنيكات جديدة للحاسب الالكتروني .

٥ — التقويم غير المتحيز : يتوقع أعضاء المركز بروز الكثير من المشكلات الخاصة بطرق الاختبار غير المتحيز للثقافة . ولذلك سيحاول خبراء المركز ابتكار طرق تقويم على المستوى الدولي والقومي بحيث لا تؤدي الى نتائج متحيزة للثقافة او لمجموعات اقلية معينة .

٦ — ترجمة الأسئلة الى اللغات المختلفة : من المهم عند تبني الأسئلة بين البنوك القومية التأكد من ان ترجمة الأسئلة لا تغير من خصائصها السيكومترية . وسوف تتركز الأبحاث حول معرفة أنسب طرق تنفيذ ذلك . والتأكد من الخصائص الأساسية للمفردات التي تعتبر أكثر أهمية عند ترجمة المفردات (مثل المحتوى الدراسي الذي تشمله المفردة ، او شكل ونوع المفردة ، او الصف الدراسي الذي تناسبه المفردة الخ) .

٧ — التقويم : سوف يقوم كل بنك اقليمي للأسئلة ، وكذلك البنك الدولي للأسئلة بالتقويم المستمر للخدمات التي يقدمها كل منها ووظائفها . واحدى مميزات الانتماء الى شبكة البنك الدولي للأسئلة الممثل في المشروع الذي يعده المركز الدولي لتقويم التحصيل (IEA) هي معاونة البنوك الإقليمية الاعضاء في البنك الدولي على تقويم خدمات بنوكها من حيث علاقتها بمستوى الخدمات التي يقدمها البنك الدولي .

(٢)

الآراء النفسية عند مسكويه

(ب) العلاج النفسى عند مسكويه

د . محمد عبد الحافظ الطيب

كلية التربية — جامعة طنطا

تناولنا فى العدد السابق من صحيفة التربية مارس ١٩٨٢ الشق الأول من موضوع « الآراء النفسية عند مسكويه » وهو (ا) « علم النفس عند مسكويه » . وفى هذا المقال نتناول الشق الثانى من هذا الموضوع (ب) « العلاج النفسى عند مسكويه » .

علم النفس العلاجى عند مسكويه :

قسم مسكويه فى كتاب « التهذيب » علم النفس العلاجى الى قسمين : قسم يبنى حفظ صحة النفس ، وابقاءها سليمة ، بعيدة عن الاسقام ، فمهمته المنع ، وينظر الى المستقبل ، والآخر يبنى خلاصها ، بشفاء ما قد يفتابها من الأمراض حتى تعود الى صحتها ، وتستقيم حياتها بعد ان ساءت وفسدت ، ومهمة هذا القسم الانتقاذ ، وينظر الى الماضى ، وهو يسمى القسم الأول « تهذيب الاخلاق » ويسمى القسم الثانى « تطهير الأعراق » (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢٠٤ — ٢٠٥) وهو لا يضع علاجه النفسى لكل الناس . لأن نفوسهم تختلف ، ويرى ان طبائعهم تنحصر فى ثلاثة انواع (وهو يتأثر فى هذا بجالينوس) . فهناك قوم خيرون بطبعهم ، وهؤلاء قليلون . ومن الناس من طبع على الشر ، فهم لا يعرفون طريق الفضائل والخير ، ومن الناس من هو وسط بين هؤلاء وأولئك ، يميلون تارة الى

الخير وتارة الى الشر ، حسب الظروف والتأثيرات التي يخضعون لها
(المصدر السابق : ص ٣٨ — ٣٩) .

والعلاج النفسى فى نظر مسكويه لم يوضع لأصحاب الشر ، فهؤلاء
لا سبيل الى علاجهم ، واصلاح نفوسهم ، فلقد تأصل فيهم الشر ، وهو
ملازم لهم دائما ابدا . وهو كذلك لم ينشأ للخيرين بطبعهم ، فهم يأتون
الخير دائما انما بمحض سليقتهم وسبيل الى فسادهم .

ولما كان المتوسطون يترددون بين الخير والشر ، وكانت طبائعهم قلقة
لا تلبث على حال معينة ، وجب أن يوضع لهم علاج نفسانى ، يطبق فى جزئه
الأول (أى لحفظ الصحة النفسية) اذا مالوا نحو الخير ، وفى جزئه الثانى
(أى لشفاء أمراضهم النفسية) اذا اتجهوا نحو الشر ، (المرجع السابق
ص ٢٠٥) .

أما عند « تهذيب الاخلاق » وهو الجزء الأول من العلاج النفسى عند
مسكويه فهو يتناول امرين هامين :

أولا : تهذيب الغايات التى يسعى اليها الانسان ، وهى اللذات
الجسمية ، واللذات المادية ، باحلال غايات أخرى ، عوضا عنها ، تتناسب
وقدر الانسان باعتباره كائنا عاقلا ، هى حب العلم والاقبال على الفضيلة .

ثانيا : تهذيب الملكات النفسية التى تساعد الانسان فى مقاومة عناصر
البهيمية ، والترقى فى مراتب السعادة . (المرجع السابق ص ٢٠٤) .

ويرى مسكويه أن الانسان بفطرته يميل الى اللذات الجسمية ، ولكنه
يعتبر أن الاسراف فيها ، مضر كل الضرر ، ويؤدى الى الخلاعة والعبث
والاضطراب ، ولهذا وجب أن يكتفى بالقدر الضرورى الصالح ، الذى لا ينتج
عنه السوء ، والسبب الأساسى فى الاقبال على هذه اللذات هو معايشة
أهل السوء ، ولهذا وجب البعد عن مخالطتهم وعدم القرب من مجالسهم ،
ولهذا أيضا وجب على من يريد حفظ صحته أن يركن الى غاية تتفق
وطبيعته الخاصة ، أى طبيعة العقل والتفكير ، وهى محبة العلم ، لأن
النفوس متى تعطلت وهدمت الفكر والفوضى وراء المعانى ، تلبدت ، وانقطعت
عنها مادة كل خير . اذا ألقت الكسل وتبرمت بالروية ، واختارت العطلة ،
قرب هلاكها ، لأن فى عطلتها هذه ، انفساخا عن صورتها الخاصة بها ،

ورجوعا منها الى رتبة البهائم ، وهذا هو الانتكاس في الخلق (المرجع السابق ص ٢٠٨) .

وهذا بعكس من يقبل على العلم ، فان ذهنه يتفتح ويستقيم نظره في أمور دنياه ، ويمكنه ان يبلغ كماله وسعادته .

والانسان قد لا يقبل على اللذات بالفعل ، وانما يأتيها في نفسه ، بإثارة ذكرياتها اليه ، وتحريك الذاكرة نحوها لتغمر النفس ، فيسودها الاضطراب ، لأن هذه الذكريات تتعلق عادة « بالقوة الغضبية » « والقوة الشهوية » للنفس وهي قوى ترتبط كل الارتباط بالجسم والمادة ، ولا منفعة منها الا اذا سادها العقل ، فتتحريك هذه الذكريات ، يجعل النفس تشتهق اليها ، واذا اشتاقت اليها اضطربت واختل توازن قواها ، ويمثل مسكويه من يفعل ذلك ، بمن يثير بهائم جامحة ، ويهيج سباعا ضارية (المصدر نفسه ، ص ٢١٦) . ولهذا وجب الا نتذكر أعمال هاتين القوتين ، بل يجب تركها الى ان ينبعثا بالطبيعة ، وحينئذ يجب ان يتدخل الفكر لحو عليهما ، مع تقدير ما يسمح به لها في الأمور الضرورية ، وعليه فاللذات الماضية ، اثارتها تزعج النفس ، ويجب على العاقل الا يعيدها ، وانما يحدث عن سبيل ابتعادها ، واذا تطلبت الطبيعة أحيانا أن تثار ، فليأخذ الانسان منها بالقدر المعقول للضرورة الصالحة ، لأن من استعمل النفس الناطقة في خدمة عبيدها ، فقد عكس الوضع الطبيعي لقوى الانسان ، ووقع الظلم على نفسه ، وكان جائرا على ذاته (المرجع السابق ، ص ٢١٦ — ٢١٧) .

وهناك من الناس من يضع لنفسه غاية تتعلق باللذات المادية واللذات الخارجية الاجتماعية كالغناء ، والثروة ، والأجاء ، والزينة والمواكب (المرجع السابق ص ٢١١) ، ولكن هذه غاية ثانوية ، لأنها لا تدوم ، واثرها عارض زائل ، وصاحبها كثير الخوف ، قلق النفس ، مجهد البدن .

ويذكر مسكويه ، ان كثيرا من الملوك الذين يجوزون كل هذه النعم ، لا ينعمون بالسعادة الحقة ، التي هي السعادة النفسية الداخلية ، وانما هم دائما في هم وغم ، ولهذا ينصح مسكويه بأن يقتنع الانسان في الأمور الخارجية ، وأن يكتفي بالنعم النفسانية ، التي هي في ذواتنا ، فهي ترتقى بنا رويدا رويدا الى كمالنا الخاص والعام .

وأما عن « تطهير الأعراق » وهو الجزء الثانى من العلاج النفسى عند مسكويه : فإن مسكويه يفترض وجود أمراض نفسية ، ويصحح أن تتسبب الانسان ، وأن هذه الأمراض لها أسباب نفسية ، إذا عرفت أمكن أن تشفى النفس ، مسكويه فى ذلك قد سبق ياسبرز فى تأكيده على حدود ما هو سيكولوجى عما هو سيكولوجى (ياسبرز ١٩٦٣) . كما أنه سبق كل المعالجين النفسيين فى تأكيدهم على أهمية الاستبصار بالنسبة للعملية العلاجية . وأمراض النفس فيما يرى مسكويه هى رذائلها ، وهو يحددها بثمانية :

التهور — الجبن — الشدة — الخمود — السفه — البله — الجور — المهانة .

وهى أطراف كبرى أى :

الشجاعة — العفة — الحكمة — العدل .

لأن مسكويه يعرف الفضيلة — كما نجد ذلك عند أرسطو — بأنها وسط قويم بين حدين متعارضين .

وأسباب الأمراض النفسية : عند مسكويه ، هى شهوات النفس الجامحة المختلفة ، ويرى مسكويه أن أهمها ثلاثة :

الغضب — الخوف — الحزن . (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢١) .

أما عن الغضب فيعرفه مسكويه بأنه حركة للنفس ، يحدث بها غليان دم القلب ، شهوة للانتقام فإذا كانت هذه الحركة عنيفة ، ثار الغضب وأحزمها ، فاحتد غليان دم القلب ، فامتلات الشرايين والدماغ بخانا مظلماً مضطرباً ، يسوء منه حال العقل ، ويضعف فعله .

لذلك فإن الغضب يعمى الانسان عن الرشيد ، ويصمه عن الموعظة ، بل تصير الموعظة فى تلك الحال سبباً للزيادة فى الغضب ، ومادة للهب والتأجيج وليس يرجى له فى تلك الحال حيلة (المرجع السابق ، ص ٢٢٥) .

ويرى مسكويه أن الغضب فى مبدأ أمره ليس واحداً فى كل الناس ، وإنما هو يختلف حسب المزاج الخاص فمن كان مزاجه عنيفاً حاراً . كان الغضب اليه أسرع ، وأما صاحب المزاج الهادئ فحالاه على العكس ، وهذا فى أول الغضب ومبدئه ، ولكن الحال تكاد تتقارب عن كل منهما ، إذا اشتد واحتدم .

ويعتقد مسكويه أن النفس إذا استشاطت غضبا ، فليس يرجى إخمادها وتهديتها ولهذا كان علاج الغضب في مبدئه لأبعد قامة .

والغضب في نظر مسكويه ، بعيد عن أن يسمى رجولة ، لأنه ليس به أى سمة من الشجاعة والغضب ليس بدرجة واحدة عند الرجال والنساء ، وليس بدرجة واحدة بالنسبة للسن والطبع فمسكويه يرى أنه يعظم في النساء عنه في الرجال ، لحده في شعورهن وفي الصبيان لأن صغر عمرهم يجعلهم أسرع وأميل إلى الغضب من الرجال والشيوخ كذلك أكثر غضبا من الثبان لضعف أعصابهم ، وتبليبل أفكارهم ، وتعلقهم بتافه الأمور . والغضب أكثر عند المرضى منه عند الأصحاء ، ويكثر أيضا عند أصحاب الشره ، إذا تعذر عليهم الحصول على ما يشتهون ، فالبخيل لذلك فقد شيئا من ماله ، فسارع إلى الغضب على أصدقائه ومخالطيه وتوجهت تهمته إلى أهل الثقة من خدمة أهل منزله .

والغضب في نظر مسكويه هو أعظم الشهوات التي تنفص على الإنسان حياته وتوجد الاضطراب فيها ، وتدفعه إلى الشرور والاكتئاب . ولهذا وجب أن يقاومه بمقاومة عوامله ، وهي في نظر مسكويه : « العجب والامتخار والمراء ، واللجاج ، والمزاح ، والقيد والاستهزاء ، والغدر ، والضيم ، وطلب الأمور التي فيها عزة وتنفاس فيها الناس ، وأخيرا شهوة الانتقام » .

فاذا أمكن للإنسان أن يبعد عن نفسه هذه العوامل ، قل غضبه ، وهذا باله ، ولم يتعرض لتلك النتائج السيئة (المرجع السابق ، ص ص ٢٢٦ — ٢٢٧) .

ولذا وجب على الإنسان أن يقهر غضبه بحلمه ، ويتمكن من التمييز الصحيح والنظر سليم فيما يهاجمه من المكاره ، حتى يحكم أساليب الانتقام بالقدر المعقول ، فلا يصيب منها أذى . فالحلم هنا هو الفضيلة المطلوبة ، وهي في هذه الحالة صحة النفس .

وهناك بعد الغضب نوعان من شهوات النفس يدفعان إلى الرذيلة ، ويسببان مرض النفس ولكنهما أخف وطأة من الأول وهما الخوف والجنون . أما عن الخوف فيعرفه مسكويه بقوله « إذا كان الغضب هو حركة للنفس عنيفة قوية . يحدث منها غلبان دم القلب ، شهوة للانتقام ، فيصبح

الجبن هو سكون للنفس عما يجب أن تتحرك فيه وبطلان شهوة الانتقام
(المرجع السابق ص ٢٣٨) .

ويرى مسكويه أن للخوف كما للغضب نتائج سيئة ، تؤذى النفس ،
وتؤدى إلى اقبح النتائج فى حياة الانسان منها مهانة النفس ، وسوء العيش ،
وطمع طبقات الاندال وغيرهم من الأهل والأولاد وقلة الثبات والصبر فى
المواقف التى يجب فيها الثبات . وهو أيضا سبب الكسل ، ومحبة الراحة ،
الذين هما سبب كل رذيلة . ومن لواحقه الاستخذاء ، والرضا بكل رذيلة ،
والدخول تحت كل فضيحة فى النفس والأهل والمال ، وسماع كل قبيحة من
الشتم والقذف واحتمال كل ظلم من كل معاملة ، وقلة الأنفة مما يأنف منه
الناس .

ولهذا وجب أن يقوم الانسان هذا الضعف النفسانى ، لأنه ليس بضعف
متأصل فى النفس وانما يمكن معالجته والوصول الى صحة النفس المطلوبة .

وعلاج الخوف : فى نظر مسكويه — على ثلاثة أنواع :

اولا : مقاومة الكسل : بأن يوقظ الانسان نفسه بآثاره نشاطه الخاص ،
لان القوة الغضبية كامنة فيه كالفطرة ، ولكن ينقصها المران ، وعادة التحقق
بالفعل ، وهى بهذه الحال تشبه النار تحت الرماد ، اذا انقشع عنها ظهرت
حرارتها وبيان لهيبها ، ويذكر مسكويه « أنه حكى عن بعض المتفلسفين أنه
كان يعتمد مواطن الخوف ، فيقف فيها ، ويحمل نفسه على المخاطر
العظيمة بالتعرض لها ويركب البحر عند اضطرابه وهيجانه ليعود نفسه
الثبات فى المخاوف ويحرك منها القوة التى تسكن عند الحاجة الى حركتها
ويخرجها عن رذيلة الكسل ولواحقه » (المرجع السابق ص ٢٣٩ — ٢٤٠) .

وما يذكره مسكويه فى ذلك هو ما توصل اليه المظنون النفسيون
نفسه فى علاجهم للخوف من « تعريض المريض للمواقف المرهوبة » (محمد
عبد الظاهر الطيب ، ١٩٧٧ ، ص ٦٢) .

وهو أيضا ما توصل اليه المعالجون السلوكيون نفسه من علاج
بالغمر Flooding فى علاج المخاوف المرضية (Wolpe ١٩٥٨) .

ويرى مسكويه انه بمثل هذه المحاولات تثار الشجاعة التى تمثل صحة
النفس فى هذه الحالة وعند تأكدها يجب على الانسان المحافظة عليها دون
ان يبالغ فيها بالذهاب الى الطرفين التهور ، أو الجبن .

ثانيا : ترك التشاؤم واللجوء على عكس ذلك الى الظن الجميل والامل القوى لأن توقع المكروه وظن السوء بالمستقبل والخوف من وقوعه عاجلا او آجلا ، من شأنه أن ينفص على الانسان حياته بخاصة وان امر المستقبل بيد القدر ..

ثالثا : يجب أن نتروى ونتحاشى سوء الاختيار فى الامور الممكنة ، فننظر الى عواقبها ، ولا تقدم عليها الا بعد تأن وتفكير ، أما بالنسبة للاشياء الضرورية ، فيجب على النفس ان تتحمل ضرورات طبائع الاشياء وان كانت غير سارة .

ويعرض مسكويه لنوع معين من الخوف ، هو خوف الموت ، ويرى أنه الجهل بمعرفة الموت على حقيقة امره .

والموت فى نظر مسكويه شئ يذل على عدل الخالق فى خلقه (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٢٥٠) ويعطى مسكويه للخوف من الموت سبعة أسباب هى :

- ١ — الجهل بالموت على حقيقة امره .
- ٢ — الجهل بمصير النفس .
- ٣ — الجهل ببقاء النفس .
- ٤ — الظن بأن للموت ألما عظيما غير ألم الأمراض التى ربما تقدمته وأدت اليه ، وكانت سبب حلوله .
- ٥ — الاعتقاد بأن هناك عقوبة تحل بالانسان بعد موته .
- ٦ — ان الانسان يكون متحيرا لا يدري على أى شئ مقدم بعد الموت .
- ٧ — ان الانسان يأسف على ما يخلفه من المال والمقتنيات (المرجع السابق ، ص ٢٤٣) .

وقد عالج مسكويه كل واحد من هذه الأسباب كما يلي :

- ١ — من جهل الموت ولم يدرك ما هو على حقيقته ، فذلك ان الموت ليس بشئ أكثر من ترك النفس استعمال ألتها وهى الأعضاء التى يسمى مجموعها بدننا . وان النفس جوهر غير جسمانى وغير قابلة للفساد ، وهى

تخالف جوهر البدن بذاتها وخواصها وأفعالها وآثارها فإذا فارقته بقيت البقاء الذى يخصها. وخلص من اضطراب المادة وسعدت السعادة القامة .

٢ — وأما الجهل بمصير النفس ، فإن من يهاب الموت يعتقد أن جسمه إذا تحلل بطل تركيبه فقد انحلت ذاته وبطلت نفسه ، وفى هذا جهل ببقاء النفس ، فهو لا يخاف الموت على الحقيقة ، وإنما يجهل ما ينبغى أن يعلمه ، فالجهل هو سبب الخوف . والموت شيء اعتبارى ، يجب ألا يخشاه الجهال لأنهم أموات بالفعل ويجب ألا يخشاه الحكماء لأنهم يتحكمون فى مشاعرهم فلا يثير فيهم هذا الخوف .

٣ — أما الجهل ببقاء النفس ، فإن النفس بانحلال الجسم بالموت ، لا تنحل هى ، ومن اعتقد هذا فهو جاهل يهاب الموت ، والإنسان الذى تعشق نفسه أن تلتصق ببدنه والأفارقة ، نجده دائما فى خوف من فارقها ، ونجده فى غاية الشقاء لأنه لا يريد لنفسه مستقرها الطبيعى ، وهو الخلاص من البدن والارتقاء الى عالم الأرواح . وإنما يطلب المستحيل بدوامها عالقة بالبدن .

٤ — أما الظن بأن للموت الما عظيما غير ألم الأمراض التى تمهد له فهذا وهم باطل ، ويجب أن يعالج ، لأن الألم يكون عادة للحى ، والحى هو القابل أثر النفس ، وأما الجسم الذى ليس فيه روح فانه لا يألم ولا يحس ، فاذن الموت الذى هو مفارقة النفس للبدن لا ألم له ، لأن البدن ، إنما كان يألم ويحس بأثر النفس فيه ، فإذا صار جسما بلا روح فلا حس له ولا ألم .

٥ — أما خوف الموت لأجل العقاب الذى يوعد به ، فينبغى أن يبين للخائف أنه ليس يخاف الموت ، بل يخاف العقاب ، والعقاب إنما يكون على شيء باق بعد البدن ، ومن اعترف بشيء باق بعد البدن ، هو لا محالة معترف بذنوبه التى يستحق عليها العقاب ، فهو اذن خائف من ذنوبه ، لا من الموت . ومن خاف من ذنوبه وجب أن يحذرها ويتجنبها وهى تصدر عن الرذائل ، وعليه فالخائف من الموت على هذه الطريقة ، هو الجاهل ما ينبغى أن يخاف منه ، وخائف مما لا أثر له ، ولا خوف منه ، وعلاج الجهل هو العلم ، لأن الحكمة تنقذنا من هذه الآلام والظنون الكاذبة التى هى نتائج الجهالات .

٦ — كذلك من تهيب الموت ، فهو لا يعلم ماذا يكون مصيره بعد

الموت . ولكن هذا خوف لا مبرر له ، ومصدره الجهل بطبائع الأشياء ، وعلاجه هو العلم حتى يهتدى الانسان وتطمئن نفسه .

٧ — ومن القاس من يهاب الموت ويحزن لأنه سيترك وراءه أبناءه وأهله ، وسيحرم مما يملك من متاع الدنيا ، ولكن مثل هذا الرجل ، يجب ان يعلم انه يتعجل الخوف والالام ، فطبيعة هذه الأشياء زائلة . وانه لابد من مفارقتها يوما ما ، وخوفه وألمه لا يجدى شيئا ، ويفرض على نفسه الفهم والكآبة بدون مبرر معقول (المرجع السابق ص ٢٤٦ — ٢٥٣) .

وهكذا اتجه مسكويه فى علاجه لخوف الموت يستخدم الاقتناع العقلى والاستبصار بحقيقة الموقف المرهوب ، وهو ما يستخدمه المعالجون النفسيون المحدثون على اختلاف اتجاهاتهم العلمية وفنياتهم العلاجية كجانب من جوانب العلاج النفسى ، وان كان أصحاب اتجاه العلاج العقلانى يعتبرونه الجانب الأساسى فى العلاج النفسى (اليس Ellis ، ١٩٧٧) .

وبعد علاج الخوف عامة ، وعلاج خوف الموت خاصة ، يتحدث مسكويه عن علاج الحزن لأن الحزن ، بعد الغضب والخوف ، سبب قوى من أسباب أمراض النفس .

ويعرف مسكويه الحزن بأنه ألم نفسانى ، وهو فى نظره شئ عارض ، وليس بحالة طبيعية متأصلة فى النفس ، وهو يتأثر فى هذا « بالكندى » فى كتابه « دفع الأحزان » فهو يراه دخيلا على الانسان ويفرض على نفسه فرضا ، لأن الحزن على موت الأعزاء من الأقوياء والأصدقاء ، ليس بواحد عند سائر الناس ، وهم مع اختلاف درجات هذا الحزن يصعدون الى حالتهم الأولى ، ان عاجلا أو آجلا من السرور والاعتباط ، وهذا الاستقرار يؤكد أن الحزن غير طبيعى ، بل هو وقتى غير دائم .

وللحزن أسباب كثيرة ، ولكنها اذا عرفت وأمكن حصرها ، وجب علاجها ، فهي ليست مستحيلة مستعصية على الإصلاح ، ومن هذه الأسباب :

١ — فقدان الانسان محبوباته ومطلوباته ، والحزن على هذه الأشياء عيب فى نظر مسكويه لأنها أشياء لا تثبت على قرار .

٢ — طمع الانسان فى اقتناء الفانيات ، بحيث أنه اذا أملاك شيئا منها لا يكفى ولا يقنع ، وإنما يرجو المزيد ، وهو فى هذا السبيل يصاب

المتاعب والآلام . ولهذا وجب الأخذ منها بمقدار الحاجة ، فالقناعة بما يمتلك
الإنسان فضيلة لازمة .

٣ — الجسد ، ويعرفه مسكويه بأنه حالة نفسية ينعدم فيها العقل ،
فيطمع الإنسان فيما لا مطمع فيه ، لأن الحسود يجب أن يستبد بالخيرات
من غير مشاركة الناس ، والجسد في نظر مسكويه ، أقبح الأمراض
النفسية لأن صاحبه يحب الشر لأعدائه ، ولأصحابه على السواء فالحسود
يريد بحسده وسوء قلبه حرمان الناس من حق امتلاك الخيرات (مسكويه ،
١٩٥٩ ، ص ٢٥٤ — ٢٥٧) .

ويمكننا القول بأن العلاج النفسي الذي يعرضه مسكويه يرتكز على
العلم ، فنحن نجده يذم الجهل ، ويحبذ العلم والحكمة الذين يغذيان القوة
العاقلة ، ومسكويه عندما يقول القوة العاقلة يقصد الإرادة ، ولهذا فهو
يقول « أما أفعاله (الإنسان) وملكاته إلى تختص بها من حيث هو إنسان ،
وبها تنقسم إنسانيته وفضائله فهي الأمور الإرادية ، التي تتعلق بها قوة
الفكر والتمييز . والخبرات هي الأمور التي تحصل للإنسان بإرادته وسعيه
في الأمور التي لها أوجد الإنسان ، ومن أجلها خلق ، والشرور هي الأمور
التي تعوقه عن هذه الخيرات بإرادته وسعيه أو كسله وانصرافه »
(المرجع السابق ، ص ١٣ — ١٤) :

وأعليه يتضح أن الإنسان مسئول عن كماله مسئول عن نقصه ، فهو
إذا شاء ارتقى في درجات السعادة ، حتى يبلغ السعادة القصوى ، وهو
الذي يقرر كذلك التخطيط نفسه إلى مصاف الحيوان ، إذا قلب الوضع
الطبيعي ، وجعل قوة العقل تخضع لما دونها من القوى الأخرى (عبد العزيز
عزت ، ١٩٤٦ ، ص ٣٣٨) .

ومسئولية الإنسان تكون أمام نفسه ، لا أمام مخلوق سواه ، فهو
الذي يسرع لنفسه ، ويتحمل تبعات هذا التشريع حسنة كانت أم سيئة
وهذه المسئولية تتعلق بحياته في هذه الدنيا ، فإن أدرك مسئوليته وفق في
الحياة ، وبلغ السعادة لأنها متيسرة يمكن الوصول إليها ، وإن لم يدركها كلن
شقيا غير موفق في عالم الشهادة (مسكويه ، ١٩٥٩ ، ص ٩٨) .

تقرير مجلس الادارة المقدم للجمعية العامة عن نشاطات المجلس خلال الدورة الماضية

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العامة ..

يسعدنا أن نقدم لكم أطيب تحية وأن نرحب بكم في اجتماعكم السنوى الذى يمثل الدورة العادية للجمعية العامة .

ومن خلال هذا الاجتماع نعرض عليكم ما استطعنا أن نقوم به من نشاط وجهد لانطلاق متجدد لخدمة السادة الأعضاء الذين منحونا ثقتهم لتحمل هذه المسئولية نيابة عنهم ، ونرجو أن نكون قد وفقنا لتحقيق ما تمنيناه بعون من الله ورعايته ، وأن نكون قد حققنا ما كان يريده منا السادة أعضاء الجمعية العامة اصحاب الحق الثابت المشروع في ريادة هذا الموقع الأصيل .

كما أننا باجتماعنا اليوم نستلهم منكم الثقة ، ونأخذ منكم النصيح والرأى ، ونتعلم منكم خطوات الطريق وامتداد المسيرة ، ويشهد أزرنا بكم فأنتم ضياء الحق ، وأنتم رواد الخير . وأنتم الأوفياء الصادقون في قيمتكم ، وفى مهنتكم ، وفى عقائدكم ، وفى رسالتكم ، وفى قوتيتكم ، وفى أصالتكم . والله معكم .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العامة .

من خلال الظروف الصعبة التى يواجهها مجلس الإدارة فى سبيل أداء رسالته نستطيع أن نعرض عليكم صورا من النشاط الذى قام به مجلس الإدارة فى الدورة الماضية وتحديا للظروف التى واجهته حتى يظل لهذا الموقع شموخته وعزمه وقيمته مهما تواجهنا الصعاب ، وفاء لما أوليتونا من ثقة ، وما تؤمن به من حق الخريجين علينا ، وما نعتز به من تاريخ هذا الموقع العريق الذى يؤدي رسالته لجميع المعلمين .

أولا : صحيفة التربية :

لقد التزم مجلس إدارة الرابطة بإصدار صحيفة التربية فى أربعة أعداد سنويا وفى مواعيتها المحددة « أكتوبر — يناير — مارس — مايو » وذلك بالأسلوب الذى كانت تصدر به منذ أربعين عاما برغم تغير الظروف الاقتصادية فى المجتمع وارتفاع تكاليف الطباعة وأسعار الورق التى وصلت الى أرقام خيالية ومذهلة ، ومع ذلك فقد تحملنا كثيرا من الصعاب لاستمرار إصدار الصحيفة بكيافتها المعهود ، بل لقد اتسع نطاق انتشارها فأصبحت هذا العام تصل — خارج مصر — الى الكويت والسعودية والامارات العربية تقديرا لقيمتها وحرصا على فكرها التربوى .

ثانيا — النشاط الثقافى :

ولقد حرص مجلس إدارة الرابطة على تنظيم موسم ثقافى فى لقاءات تتسم بالفكر الناضج الرصين الذى يخدم المجتمع ومن خلال محاضرين أجلاء لهم شأنهم ولهم مكانتهم ولهم قدرهم فى المجالات التى يتحدثون فيها ويؤثرون بها . ومن هذه اللقاءات :

١ — ندوة عن العلوم التربوية وأثرها فى تربية الشباب « اشترك فيها السادة الاستاذ الدكتور يحيى حامد هندام عميد كلية البنات جامعة عين شمس والاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب رئيس جامعة عين شمس سابقا والاستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة عميد كلية التربية جامعة أسيوط بسوهاج .

٢ — ندوة عن « الوحدة الوطنية عميقة الجذور فى الشعب المصرى » بمناسبة توافق عيد المولد النبوى الشريف ومولد المسيح عليه السلام فى يوم واحد هذا العام « ٧ يناير » وقد اشترك فى هذه الندوة السادة الاستاذ محمود النبوى الشال الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم ، والاستاذ عبد الرحمن محمود محمد المدير العام الأسبق للتعليم الثانوى والاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم الموجه العام الأسبق بالتربية والتعليم ، والاستاذ محمد عبد الرحمن طبل وكيل ثانوى بشمال القاهرة .

٣ — محاضرة عن « التعليم والاقتصاد فى المجتمع » تحدث فيها رجن الاقتصاد والسياسة والتعليم الاستاذ الدكتور محمد حلمى مراد وزير التربية والتعليم الأسبق ، وقد جذبت هذه المحاضرة الكثير من الخريجين ورواد

الفكر والمهتمين بالحياة العامة ومستقبل هذا الوطن العزيز مصر الغالية .
وفى هذا العدد من صحيفة التربية يسرنا أن ننشر هذا الموضوع .

٤ - ومن خلال الأحداث التى ظهرت فى العام الماضى وظهرت قضايا الشباب نظمت الرابطة محاضرة بعنوان « التعليم وقضايا الشباب » تحدث فيها الاستاذ على عبد الرازق وزير التربية والتعليم الأسبق . وبصوره علمية رائعة عرض السيد المحاضر هذه القضايا بعناصرها العلمية الدقيقة واثار التعليم المعاصر فيها . وفى هذا العدد من صحيفة التربية يسرنا أيضا أن ننشر هذا الموضوع .

ثالثا - النشاط الاجتماعى :

وقد اهتم مجلس الادارة باختيار مناسبات يحتفل فيها كنسلوب اجتماعى يربط بين الخريجين ويؤكد صلاتهم ويوثق علاقاتهم ، ومن ذلك حفل اقامة مجلس ادارة الرابطة لتكريم السادة الانبأة عمداء كليات التربية الذين يسهمون بجهودهم فى تحرير « صحيفة التربية » والتشجيع عليها فى كلياتهم وتزويد مكات الكليات بأعداد موفرة منها وتعميم العضوية فى الرابطة بين أعضاء هيئات التدريس . كما احتفل مجلس الادارة بجلال الذكرى العظيمة التى حدثت هذا العام حيث جاء المولد النبوى الشريف ومولد السيد المسيح متوافقين فى يوم واحد ، وكان القدر اراد ان يرد بحجة بالغة على الذين يفترون الكذب بأن فى مصر فتنة طائفية . وقد انتهز مجلس الادارة هذه المناسبة الجليلة واقام احتفالا يتناسب وعظمة الذكرى الكريمة .

رابعا - المصايف والرحلات :

وبرغم الاشتراك الزهيد الذى تتطلبه عضوية الرابطة فقد حرص مجلس الادارة على أن يفيد الأعضاء فى المصايف وفى الرحلات ، ومن ذلك :

١ - نظم مجلس الادارة مصيفا للأعضاء فى رأس البر على فوجين فى الصيف الماضى مع توفير مكان مناسب على البحر المتوسط وتهيئة كل وسائل الراحة فى الإقامة والمعيشة، وقد قام العضو بدفع نصف مصاريف الإقامة مع أجرة السفر ذهابا وإيابا وتحملت الرابطة نصف تكلفة الإقامة .

٢ - اشتركت الرابطة فى الرحلات التى تنظمها وزارة الثقافة للمعالم الأثرية والأماكن السياحية بالقاهرة ليوم واحد فى كل رحلة وبدون تكلفة من

الرابعة أو من العضو . استمتعا بهذه الرحلات للمعالم التاريخية والحضارية في بلادنا .

خامسا - شئون الخريجين :

ولمجلس الإدارة اهتمامات خاصة ومثابرة في حركة نضال مستمر من أجل تقدم الخريجين وتوفير الفرص المتاحة لهم في الترقى والتقدم واذابة مشكلاتهم المهنية والاجتماعية .

ولقد انفرد مجلس الإدارة في الدورة الماضية بالتصدي لأبرز قضية في وزارة التربية والتعليم عندما ظهرت بدعة المستشارين والخبراء الذين يعينون بعد سن التقاعد لاعتبارات خاصة ليست لها صلة بتقدم التعليم بل هي اجراءات مناهضة لتقدم المعلمين وحرمان لهم من تطورهم القيادي .

ولقد اعد مجلس الإدارة بحثا موضوعيا له قيمة كبرى في هذا الشأن وقدمه للسيد الدكتور مصطفى كمال حلمي وزير الدولة للتعليم في ١٦ يونية الماضي ودار حوار بين ممثلي مجلس الإدارة والسيد الوزير لبيان ابعاد هذا الاجراء واثره السلبي على التعليم وعلى المعلمين مع مخالفته للقوانين والقرارات التي وضعتها الدولة .

ولقد نشر هذا البحث في صحيفة مايو في ٢٢ يوليو الماضي وقالت عنه الصحيفة « ان هذه دراسة جادة اعدتها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية » .

ولقد كان لتشر البحث دوى كبير في اوساط المعلمين مؤيدا للأفكار التي تناولناها ، ومتحمسا لمساندة هذا الرأي ، واتجه المعلمون بأصواتهم ينادون بإلغاء هذه البدعة وابعاد المتفعين بها .

وبشأن الله ان ينصر فكر الرابطة وان تأخذ الدولة به حيث اتخذ مجلس الوزراء قرارا بعدم تعيين مستشارين او خبراء بعد سن التقاعد وذلك في جلسته بتاريخ ٦ من يناير الماضي وأرسل المجلس قراره الى جميع الهيئات للالتزام بهذا القرار بل لقد أعلن السيد رئيس الجمهورية في الصحف انه لا يقبل استمرار احد في العمل بعد سن التقاعد دفعا للشباب الى الوظائف القيادية .

وسيتابع مجلس الإدارة خطته في التصدي لكل من يحاول ان يوقف تقدم الخريجين بقوة ويجساره وبالايمان بالحق والعدل مهما يصادفنا من صعاب . والله ولي التوفيق .

ساسا - الفنون التشكيلية :

تواصل الرابطة نشاطها فى مجال الفن التشكيلى ، وقد دعت الخريجين الى المشاركة فى اقامة المعرض السنوى الثالث والثلاثين للفنون التشكيلية ، ورات أن يقام هذا المعرض فى محافظة اسيوط بعد ان تلقينا دعوة السيد مدير عام مديرية الثقافة بطلب اقامة معرض عام باسم الرابطة فى قاعة العرض والاجتماعات بقصر الثقافة بأسيوط ، وتم الاتفاق على ذلك، حيث تفضل السيد الوزير محمد عثمان اسماعيل محافظ اسيوط بافتتاحه فى ١٩٨١/١/٢١ ، واستمر المعرض مقاما الى ١٩٨١/١/٣١ وزاره عدد كبير من المشاهدين من عشاق الفن ومتذوقيه وممارسيه وبخاصة رجال الفن والتربية الفنية العاملين بالمحافظة .

اشترك فى هذا المعرض من الخريجين ٦٠ ستون عارضا ، وكان مجموع الأعمال المعروضة ١١٥ مائة وخمسة عشر عملا فنيا فى مجالات التصوير والنحت والخزف والمعادن اللينة والنسيج اليدوى والطباعة والتشكيل بالجلود وأعمال المكرمية والكولاج . وقد أعد للمعرض دليل مصور فاخر تسجيلا لهذا النشاط واستمرارا للإنجازات الفنية المطردة البناء .

ونظرا لما حظى به المعرض من نجاح وتقدير فقد طلبت مديرية الثقافة باسيوط أن يكون هذا الاجراء سنة تتبع فى كل عام ، حيث يكون معرض الرابطة امرا مقرر وثابتا لتوثيق الروابط والعلاقات الثقافية والفنية بين القاهرة وأسيوط .

وقد ارتبطت مديرية الثقافة فى اليوم التالى لافتتاح هذا المعرض بحديث مع الاستاذ محمود النبوى الشال عضو مجلس ادارة الرابطة القاء فى ساحة المعرض الداخلية بين جماهير اسيوط على اختلاف ثقافتهم ووظائفهم تناول فيه مستقبل الفنون التشكيلية فى الاقاليم وكيفية النهوض بها على صعيد المستويات المحلية ، كما عرض د. سليمان محمود حسن عضو الرابطة مجموعة كبيرة من الشرائح الملونة تناولت جوانب شتى من الفنون الشعبية ولا سيما مجموعة فريدة من خامات وتراث البيئة المحلية بأسيوط مما كان مرتبطا برسائله فى الدكتوراه وكان لها وقعها الجميل وأثرها القوى فى مجال التوعية والارشاد والتوجيه .

سابعاً : مكتبة الرابطة :

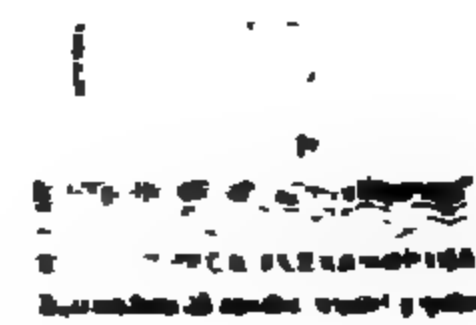
قام مجلس ادارة الرابطة باعادة تنظيم المكتبة الثقافية والتربوية فى صورة جديدة وتم تزويدها ببعض الكتب المناسبة كما اسهمت وزارة الثقافة فى دعم المكتبة بسبعين كتاباً من الكتب ذات الاهمية القومية التى تفيد الرواد . ولقد طلبنا من السادة الاساتذة عمداء كليات التربية تزويد المكتبة بالكتب التى يؤلفها السادة اعضاء هيئة التدريس بكل كلية حتى يسايز رواد المكتبة كل فكر جديد فى التربية . وقد استجاب السادة العمداء لهذا الطلب .

ثامناً - الاعلام :

ونظراً للنشاطات المختلفة التى قسام بها مجلس الادارة فى الدورة الماضية فقد اهتم رجال الصحافة بمتابعة هذه النشاطات والاعلان عنها ونشر اتجاهاتنا الفكرية والثقافية والاجتماعية فى الصحف اليومية وفى بعض المجلات تعبيراً عن الدور الناشط والحركة المستمرة من أجل الخير لمجتمع الخريجين بخاصة وللمجتمع العلمين بعامة حتى يسلم مجتمعنا الكبير . مجتمع الخير والحق والحرية .

السادة الزملاء اعضاء الجمعية العامة ..

بكل الثقة فى هذه المؤسسة التى نعمل من خلالها وتؤدى دوراً رائداً فى بلادنا ، وبكل الاعتزاز بكم ، وبكل الآمال فيكم قدمنا هذا الفكر اللوجز عن نشاط مجلس الادارة فى الدورة الماضية لنستلهم منكم الراى ونأخذ منكم التوجيه السديد ، ايماناً بكم ، وثقة فى حقكم علينا وتلبية لنصحكم الرشيد حتى ننفع معاً وفى عزة وشموخ لتحقيق الخير والأمن والرفاهية لمجتمع الخريجين فى ظل السياسة الرشيدة التى يقود بها مجتمعنا الكبير الرئيس محمد حسنى مبارك ايدى الله بنصر من عنده حتى ترتفع رايات الحرية والرخاء فى مصر العظيمة . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .



مطبعة الجبلانى
شارع الثورة البروفية - شبرا

General Organization Of the Alexan-
dria Library (GOAL)

١٩٨٢/١١٠ الكتب ١١٠٨٢/١١٠



Bibliotheca Alexandrina



0536149